

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postoje dětí předškolního věku k genderově netypické hře jejich vrstevníků
a vrstevnic

The attitudes of pre-school children towards gender-atypical toy play of their
peers

Pavčina Zoubková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Postoje dětí předškolního věku k genderově netypické hře jejich vrstevníků a vrstevnic vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. července 2017

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí této práce doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její vedení, jež mi při práci bylo nejen přínosným zdrojem rad a informací, ale rovněž motivací. Dále bych ráda poděkovala ředitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizovat výzkum v jejich zařízení, rodičům, kteří souhlasili s účastí jejich dětí ve výzkumu, i těm, kteří souhlasili s vytvořením fotografií, a také samotným dětem.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá postoji dětí v předškolním věku k genderově netypické hře jejich vrstevníků a vrstevnic. Cílem této práce bylo zjistit, zda děti budou vnímat rozpor mezi genderem přisuzovaným hračce a genderem dítěte, které si s hračkou hraje. A pokud ano, jak se k takové hře budou stavět. Jako výzkumná metoda byly zvoleny polostrukturované rozhovory celkem se 46 dětmi (průměrný věk byl 6 let) na podkladě 6 fotografií vyobrazujících hru s hračkou genderově typickou, netypickou a neutrální. V první části práce jsou uvedeny teoretické poznatky z oblasti předškolního období, genderu a genderové socializace, včetně socializace skrze hračky. V druhé části pojednávám o samotném výzkumu a uvádím jeho výsledky, které jsou v diskuzi srovnávány se zjištěními uvedenými v části teoretické.

KLÍČOVÁ SLOVA

Gender, genderová socializace, postoje, předškolní věk, genderově netypická hra

ANNOTATION

This thesis deals with the attitudes of pre-school children towards gender-atypical toy play of their peers. The purpose of this study is to discover whether children see the difference between gender attributed to a toy and gender attributed to a child who is playing with the toy and if so, what they think about this kind of toy play. Semistructured interviews have been chosen as a research method with overall 46 children (average age 6 years), who had to talk about 6 photos depicting games with the gender-typical, atypical and neutral toys. In the first part, the theoretical findings from the field of preschool age, gender, gender socialization and the socialization through the toys are presented. In the second part, there is the above mentioned research and its conclusions, which are compared with the theories from the first part.

KEYWORDS

Gender, gender socialization, attitudes, preschool age, gender-atypical toy play

Obsah

1	Úvod	5
2	Teoretická část	7
2.1	Předškolní věk	7
2.2	Gender a genderová socializace	10
2.2.1	Genderová socializace	12
2.2.2	Vrstevnická skupina jako socializační činitel	14
2.2.3	Další socializační činitelé	15
2.2.4	Teorie genderové socializace	15
2.2.5	Androcentrismus	19
2.2.6	Hračky a genderová socializace	21
3	Empirická část	24
3.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	24
3.2	Metodologie výzkumu	25
3.2.1	Výzkumná metoda	25
3.2.2	Výzkumný soubor	26
3.2.3	Průběh výzkumu	27
3.3	Metoda zpracování dat	28
3.3.1	Tematické oblasti rozhovorů	29
3.4	Prezentace výsledků	47
3.4.1	Shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek	54
3.5	Diskuze	55
4	Závěr	61
5	Seznam použitých informačních zdrojů	63

1 Úvod

Středobodem této práce je problematika genderu, potažmo to, jak naše genderově podmíněné volby ovlivňují naše životy. Takové volby činíme, aniž bychom si uvědomovali, že jsou taženy tím, že jsme všichni socializováni do striktně genderovaného světa, tedy světa, který je poměrně ostrou hranicí rozdělen na svět ženský a svět mužský. Nevíme přesně, proč se jako ženy oblékáme do šatů a jako muži nosíme kalhoty a košile. Nevíme, proč jako muži volíme pro své budoucí povolání technické zaměření a jako ženy míříme spíše k péči o druhé. Nejsme si vědomi skutečných důvodů, proč nás to jako muže žene za výkony a dosahování vysokých cílů, avšak jako ženy se spokojíme s laťkami nižšími a prioritou se stává péče o svou rodinu.

A stejně tak děti si nejsou zcela vědomy toho, proč jako dívky sahají spíše po panenkách, kuchyňkách nebo sadách na líčení a jako chlapci po stavebnicích, autech či kuličkových pistolích. „Protože mě to baví“, „Přesně tohle chci, to mám ráda/rád“, říkáme si jako zdůvodnění své volby, jako děti i jako dospělí. A často to tak jistě skutečně je. Někdy je ale správnější odpověď: „Protože takto to společnost vyžaduje. Protože právě tohle je mi jako ženě/dívce nebo muži/chlapci nabízeno“. Není snadné se z vlivů kultury vymanit a jednat dle vlastních skutečných priorit a preferencí.

Děti jsou teprve na začátku tohoto procesu, procesu socializace, kdy se z nich stávají lidé naší společnosti, tedy muži nebo ženy. Působí na ně mnoho činitelů, které je do této jejich role formují. Některé z nich jsou velmi explicitní, například pokyny od dospělých: „Takhle se chová holčička?“, „Buď jako chlap, kluci takhle nefňukají“, „Jak to vypadáš, to jsi holčička?“ Jiné jsou však mnohem méně nápadné. Jimi může být například přebírání vzorců chování, které dítě ve svém okolí či v médiích pozoruje, přerozdělování úkolů ve školách a školkách, jež se podřizuje genderovému dělení („Potřebujeme nějaké kluky, je to spíše technická záležitost“), nebo právě nabízení a současně podpora her s hračkami, které jsou pro danou genderovou skupinu typické, a tedy vhodné. Právě socializaci dětí skrze hračky se věnuji v této práci. Jejich vliv je pouze dílčí, avšak nezanedbatelný. V kritickém věku (zaměřuji se na věk předškolní), kdy se dítě učí velkou spoustu nových věcí, je rozvíjeno právě v tom (někdy však pouze v tom), co hračky jeho genderové kategorie

nabízejí. Tím nejenže může být ochuzeno o všestranný rozvoj a možnost volby dle vlastních preferencí, ale rovněž je tím právě genderové dělení dále podporováno a rozvíjeno.

Nerada bych však tuto práci začínala tak negativně, především pak když její závěry jsou spíše pozitivní a poukazují na to, že pro naše současné děti by nemuselo být prosazování vlastních zálib ve hře natolik náročným úkolem.

V této práci se pokusím nejprve uvést nejdůležitější teoretické poznatky k tomuto tématu. Zaměřím se na předškolní věk, genderovou socializaci a rovněž na hru (potažmo hračku) a to, jak právě skrze ni jsou děti socializovány. V druhé části pak uvedu výzkum, který bude mít za cíl prozkoumat postoje dětí ke hře, která je z hlediska genderu netypická, tedy ke hře s hračkou typickou pro opačnou genderovou kategorii. Zjištěné výsledky se poté pokusím porovnat s hlavními zjištěními uvedenými v teoretické části.

2 Teoretická část

2.1 Předškolní věk

Výzkumná část této práce je založena na rozhovorech s předškolními dětmi, jejichž stěžejním tématem je genderově netypická hra, a to, jak se k ní takto staré děti staví. Tedy jak vnímají a hodnotí, pokud si chlapec hraje s panenkami (hračkou typicky dívčí) a naopak dívka s autíčky (typicky chlapeckou hračkou). Pro lepší porozumění a uchopení dětských postojů k takovéto hře je nutné lépe chápat, jak funguje mysl takto starých dětí – jak nahlíží svět okolo sebe, jak mu rozumí, co je pro jejich pohled význačné. Tato kapitola je věnována popisu právě těchto charakteristik a změn v daném období.

Jako předškolní se označuje období mezi třetím rokem věku života dítěte a jeho nástupem do školy. To znamená, že u nás je toto období obvykle završeno v šesti, popř. v sedmi letech (Vágnerová, 2005; Kuric, 1986). Jak upozorňuje Matějček (2005), nejde zdaleka jen o přechodné období před nástupem do školy, ale je to svébytná a významná vývojová etapa, ve které se odehrává velké množství zásadních změn.

Pro myšlení dítěte předškolního věku je typické, že je výrazně vázané na aktuálně vnímanou podobu světa a na přítomnost. V důsledku toho dítě považuje za opravdový takový svět, jaký ho právě vidí, nebo jehož představu si utvořil na základě dříve vnímaného. S tím souvisí rovněž egocentričnost dětského nazírání světa. V tomto věku není schopno přijímat a zohledňovat pohled někoho jiného. Dítě je přesvědčeno, že stejný pohled, který má ono samo, musí mít i ostatní (Šulová, 2010). Typický pro tento věk je také tzv. absolutismus, tedy přesvědčení, že existuje jen jedna, definitivní pravda (Vágnerová, 2005). V důsledku takového pohledu na svět děti nejsou schopny genderovou netypičnost hry chápat jako jednu z možných alternativ, pokud se s tím někdy dříve nesetkaly. Nebudou také chápat, že někdo takovou hru může považovat za zábavnou, pokud neznají někoho, koho baví. Hru mohou za nevhodnou považovat také jen proto, že je samotné hra z různých důvodů nebaví a nejsou (v důsledku zmíněné egocentričnosti) schopné akceptovat, že jiné dítě to může vidět jinak.

Pro dítě může být náročné situaci genderově netypické hry zpracovat, pokud je pro něj neobvyklá. Může nést řadu informací, které nezapadají do jeho současné představy a

chápaní světa. Podle Vágnerové (2005) má dítě tendenci informace, které komplikují jeho pohled na svět a nechápe je, ignorovat. Tento rys dětského myšlení se označuje jako tzv. centrace. Dítě tedy centruje svou pozornost na jeden (obvykle nápadnější) znak a redukuje jiné (třeba i podstatnější) informace. Provádí implicitní, neuvědomělou selekci informací (Vágnerová, 2005). Piaget (1999) tento proces označuje jako asimilaci. Dítě „přizpůsobuje“ svět svým schémátům, které si doposud vytvořilo. Nemění tedy svůj pohled, ale informace přicházející z vnějšího světa. Pokud se tedy genderově netypická hra vrstevníků a vrstevnic bude vymykat jeho dosavadním schémátům, může si hru zdůvodňovat a její vnímání upravovat tak, aby bylo více vyhovující. Může například zcela ignorovat nebo popírat skutečnost, že by dané dítě taková hra bavila (hraje si s hračkou jen proto, že si z různých důvodů hrát musí, kupř. příkaz od dospělých). Kognitivní psychologové a psycholožky se zabývali i přímo genderovými schématy, které si dítě vytváří. O těchto teoriích (Kohlberga a Bem) píše v kapitole 2.2.4 Teorie genderové socializace.

V předškolním období není dítě ještě schopno chápat trvalost podstaty a vztahy mezi jednotlivými formami existence. Např. čtyřleté dítě nepochopí, že ostříhané ovce jsou stále ty stejné ovce, i když nyní vypadají trochu jinak. A nepochopí ani, že člověk převlečený za čerta je stále ten stejný člověk a že se v čerta skutečně neproměnil (Vágnerová, 2005). Tedy i příslušnost k genderu dítě posuzuje na základě vnějších charakteristik, těmi může být například to, jaké oblečení druhý/á nosí nebo s jakými hračkami si hraje. Avšak dle Bem (1989) je již čtyřleté dítě schopno chápat genderovou stálost – tedy chápe, že i přes vnější změny zůstává dítě stále chlapcem nebo dívkou. Chápaní genderové stálosti popisují více v následujících kapitolách.

Pro pochopení podstaty reakcí a odpovědí dětí v rámci mého výzkumu je potřeba chápat, z čeho čerpají v tomto věku legitimitu svého chování. Jak uvádí Vágnerová (2005), na počátku předškolního věku je dětské chování řízeno především příkazy a zákazy z vnějšku, tj. od rodičů nebo jiných autorit. Pro jejich posuzování hry, která není v souladu s genderovým řádem, bude tedy klíčové, jak takovou hru odměňují či trestají dospělí v jejich okolí. Pokud rodiče s takovou hrou nesouhlasí, jako „nesprávnou“ bude zřejmě hru vnímat i dítě, jelikož bude anticipovat trest od dospělých.

Na konci předškolního věku pak dochází k postupné interiorizaci příkazů a zákazů, jež přicházejí z okolí, a děti počínají zakoušet pocity viny (Vágnerová, 2005). Piaget označuje toto období jako období heteronomie. Kohlberg mluví o období předkonvenční morálky (Heidbrink, 1997). Pro toto období je tedy typická orientace na odměnu a trest (Heidbrink, 1997). Znamená to, že později v předškolním věku děti posuzují hru s genderově netypickou hračkou na základě již interiorizovaných pravidel, která stále úzce odráží postoje dospělých v jejich okolí. Pokud tedy genderově netypická hra bude překračovat tato zvnitřněná pravidla, bude dítě projevovat nesouhlas. A to mnohdy i velice přísně, jelikož pojetí norem a pravidel je v tomto věku zatím značně rigidní a dítě není schopné ještě posuzovat záměry či cíle jedince, hodnotí pouze jeho objektivní skutkovou podstatu (která by takto jednoznačně překračovala stanovené hranice chování) (Heidbrink, 1997).

Gilligan (2001), která navázala na teorii Kohlberga, ovšem uvádí, že je třeba rozlišovat mezi dvěma různými typy morálky, přičemž jeden z nich je typičtější (v důsledku dominantní genderové socializace) pro muže a druhý pro ženy. Gilligan tvrdí, že odlišná socializace dívek a chlapců vede u žen k rozvíjení spíše tzv. *morálky péče* a u mužů tzv. *morálky spravedlnosti*, a stejné činy tudíž mohou být hodnoceny dle jiných hodnot v souvislosti s danou genderovou rolí. Proto může docházet také k různému hodnocení genderové netypičnosti hry dívkami a chlapci – obě genderové kategorie mají totiž tendenci ustavovat své postoje na základě různých hledisek.

Je možné vymezit si tři základní charakteristiky morálního uvažování předškolního dítěte (Říčan, 1990, Vasta a kol., 1995, Heidbrink, 1997 a Sieglera a kol., 2003 in Vágnerová 2005). Zaprvé dítě není schopné adekvátně generalizovat, a proto je typické, že normu často vztahuje jen ke konkrétní situaci. Zadruhé pojmání norem je značně rigidní a stereotypní. Dítě není schopno vzít v potaz okolnosti určitého jednání (např. co dotýčného k činu motivovalo). Poslední charakteristika se váže na egocentričnost myšlení předškolních dětí. Normy chápe hlavně ve vztahu k sobě samému a nedělá mu problém si normy také individuálně interpretovat podle toho, jak se mu právě hodí, a to i bez pocitů provinění.

Od tří let věku začíná dítě pomalu získávat představu o fungování lidské mysli – začíná rozumět tomu, že různí lidé mohou na stejnou situaci reagovat různě, mít různé znalosti, přání, úmysly či očekávání a může u nich vyvolávat různé emoce (Vágnerová,

2005, Langmeier, Krejčířová, 2006). Ve třech letech je toto pochopení teprve na počátku svého vývoje a má spíše implicitní charakter. Takto staré dítě ví, že různí lidé mají zájem o různé věci a vyvolává to v nich určité emoce. Vědí o skutečnosti, že „*někdo si bude raději hrát s autíčkem než s panenkou*“ a rozumí tomu, „*že někdo se cítí dobře, když získá to, co chtěl, a naopak*“ (Vágnerová, 2005, str. 199). Zatím však není schopno zohlednit subjektivní pohled na svět – jiné názory, znalosti, úmysly apod.

Skutečné pochopení subjektivní povahy mysli a emocí přichází až kolem věku pěti let. Takto staré dítě ví, že ostatní nemusí mít o situaci stejné znalosti jako ono samo. Rozumí, že lidé nahlíží svět skrze vlastní znalosti a očekávání (Vágnerová, 2005, Langmeier, Krejčířová, 2006). Zpočátku, okolo tří let věku, dítě tedy není schopno rozlišit mezi tím, že si někdo s hračkou hraje a tím, že ho hra může a nemusí bavit. Nedovede zatím zohlednit různé úmysly a záměry jiných dětí. Zhruba v 5 letech naopak již rozumí tomu, že si s konkrétní hračkou může někdo hrát z různých důvodů než jen z vlastní záliby (např. na základě přání dospělých nebo vyhovění kamarádům či kamarádkám).

Okolo pěti let je dětem jasné nejen, že někoho hra baví a někoho ne, ale už ví i to, že dítě nemusí hra skutečně bavit, i když při ní vypadá radostně (a naopak), jelikož v tomto věku rovněž postupně začíná chápat, že emoce se dají i maskovat, nebo že je naopak možné chovat se v souladu s určitou emocí, ale bez jejího reálného prožívání (Vágnerová, 2005, Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro legitimizaci svého nesouhlasného pohledu na genderově netypické chování při hře pak děti mohou používat například argumentace jako „*ve skutečnosti ho/jí ta hra ale nebaví*“. Nebo naopak, že se při hře tváří spokojeně jen proto, aby třeba někomu jinému udělal/a radost.

2.2 Gender a genderová socializace

Hlavním tématem této práce a ústředním pojmem mého výzkumu je sociální konstrukt, pro který se i v českém prostředí ujal anglický název „gender“. Ten bychom mohli vymezit jako něco, co je sociálně a kulturně vytvářené, oproti biologicky danému pohlaví. Jak píše Oakley (2000, str. 121), „*pohlaví je biologický termín, gender je pojem psychologicko-kulturní*“. Pohlaví je tedy něco, co je každému biologicky dáno (rodíme se s určitým biologicky podmíněným pohlavím), gender je pak to, co společnost kolem určitého pohlaví

„vystavěla“ – tedy určité znaky, které mužům či ženám přisuzuje (Renzetti, Curran, 2003; Janošová, 2008).

Pozdější práce některých autorů a autorek však uvádí, že stejně tak jako gender i pohlaví je sociálně konstruovaná kategorie. West a Zimmerman (1987) uvádí, že za kritéria klasifikace mužů a žen považujeme ta kritéria, která byla označená a schválená společností (tzn. biologické rozdíly). Takovými kritérii mohou tedy být například pohlavní orgány nebo určitá kombinace chromozomů. Podle určitých společností schválených viditelných znaků je pak člověk řazen do určité *pohlavní kategorie* (to především na základě jasného femininně či maskulinně upraveného zevnějšku). Gender West a Zimmerman vidí jako něco, co vzniká a projevuje se v mezilidských interakcích. Chápu ho jako určité situační chování. Člověk tedy koná tak, aby svou příslušnost k genderové kategorii vyjadřoval. (West a Zimmerman, 1987)

Taková přesvědčení a představy společnosti s sebou nesou také určitý společenský tlak na každého jedince (Janošová, 2008). Chce-li být někdo vnímán jako žena či muž, musí dostát požadavkům a vykazovat ony projevy, které jsou mužům či ženám připisovány (West, Zimmerman, 1987). Nedodržení společenských požadavků pak může být i různými způsoby sankcionováno, od posměchu či přehlížení druhými až po sankce fyzické v krajních případech (Janošová, 2008).

Někdy osvojení femininních či maskulinních znaků konkrétním jedincem odpovídá jeho pohlavní příslušnosti, někdy však může být i zcela v rozporu – existuje vysoká variabilita v tom, v jakém množství a které femininní či maskulinní projevy se u konkrétních lidí vyskytují. Můžeme zde mluvit o tzv. genderové roli, kterou si lidé osvojují, a to buď přiléhavě, či naopak zcela bez návaznosti na jejich pohlavní příslušnost. (Janošová, 2008)

Renzetti a Curran (2003) definují genderové role jako „*společenské role předepisované členům společnosti na základě jejich pohlaví*“ (str. 58). Je to tedy představa dané společnosti o tom, jaké projevy a zájmy přináleží mužské a jaké ženské části populace (Janošová, 2008). Právě z této palety znaků náležících jedné z genderových rolí si každý z nás osvojuje ty, které prožívá jako jemu vlastní – tento individuální vzorec mužských a ženských atributů můžeme označit pojmem „genderová identita“. Genderová identita je tedy zcela individuální a stává se jednou ze složek naší osobnosti (Janošová, 2008).

Vnímání femininních a maskulinních projevů se v průběhu času mění a v každé společnosti jde navíc vývoj pojetí genderových rolí trochu jiným směrem. Oakley (2000, str. 121) uvádí: „*žádné dvě kultury se zcela neshodnou na tom, co odlišuje jeden gender od druhého*“. A co je důležité, gender a to, co k němu přináleží, je vnímáno jako obecně platné či správné. „*Každá společnost věří, že právě její vymezení genderu odpovídá biologické dualitě pohlaví*“ (tamtéž).

2.2.1 Genderová socializace

Chovat se v souladu s daným genderem a znalosti o něm se učíme v procesu socializace – tento proces začíná ihned od okamžiku narození a trvá po celý život (Renzetti, Curran, 2003). Pohlaví dítěte bývá první informací, kterou rodiče (ale i ostatní lidé při prvním kontaktu s dítětem) chtějí vědět po narození (Janošová, 2008). „*Dokud lidé neznají pohlaví dítěte, nejsou schopni ho/ji ve svém myšlení nijak pojmut*“ (Jarkovská, 2013, str. 15). Až když tuto informaci dostanou, „*jsou schopni o dítěti začít uvažovat, vztahovat se k němu/ní, oslovovat ho/jí, představovat si jeho/její budoucnost*“ (tamtéž). Znalost pohlaví tedy zároveň ovlivňuje to, jak je dítě vnímáno – okamžitě mu začnou být přisuzovány ty vlastnosti, které se považují za typické pro chlapce či dívky. Chlapci jsou například viděni jako silní a větší, dívky naopak jako jemnější, a to často navzdory jejich reálné podobě (Reid, 1994 in Renzetti, Curran, 2003).

To přirozeně vede k tomu, že k dítěti je i jinak přistupováno. I na několikaměsíční chlapce a dívky dospělí reagují různě, přestože nevykazují přílišné rozdíly ve svém chování (Renzetti, Curran, 2003, Janošová, 2008). Například přitahování pozornosti skrze agresivní projevy, fňukání a křik vede k odpovědi dospělých v případě chlapců, u dívek jsou však tyto způsoby chování spíše ignorovány. V dětech tedy mohou být upevňovány stereotypní projevy, které do nich nejprve sami promítáme, a to již od okamžiku, kdy přijdou na svět (Fagot, 1985 in Renzetti, Curran, 2003).

Tento proces samozřejmě nefunguje pouze v novorozeneckém či kojeneckém období. K chlapcům a dívkám je přistupováno rozdílně po celé jejich dětství. S dívkami například rodiče více mluví a užívají více slov týkajících se emočních prožitků v porovnání s komunikací s chlapci (Adams et al., 1995, Fivush, 1991 in Renzetti, Curran, 2003). Rodiče také vnímají své syny jako více nezávislé a poskytují jim v důsledku toho méně podpory

oproti dcerám, jež jsou vedeny k větší závislosti (Burns et al., 1989, Snow et al., 1983 in Renzetti, Curran, 2003). Obecně tedy (vzhledem k výsledkům vycházejícím především z amerických výzkumů) jsou chlapci vedeni k větší „*nezávislosti, schopnosti řešit problémy, asertivitě a zvědavosti*“, dívky jsou naopak směřovány spíše „*k závislosti, pasivitě a domáckosti*“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 121-122).

Děti si postupně vytváří vlastní zásobárnu znalostí o genderu, na základě kterých pak samy hodnotí, co kolem sebe vidí. Velmi brzy, zhruba do 18 měsíců věku, děti začínají vybírat hračky právě na základě příslušnosti k určitému genderu (Renzetti, Curran, 2003; Janošová, 2008). Ve věku asi dvou let umí přiřadit správný gender také sobě i ostatním (Renzetti, Curran, 2003). Výzkum Cowan a Hoffmana (1986) říká, že již 2,5 leté děti využívají genderové stereotypy, a tedy již v tomto věku přisuzují určité vlastnosti na základě genderu. Nabývání znalostí o genderových stereotypch dosahuje stropu zhruba v pěti letech (Banse, Gawronski, 2010).

V předškolním věku začíná být užívání genderových schémat značně rigidní. Tato rigidita roste asi do pěti let věku dítěte. V tomto věku mohou být rozdíly mezi muži a ženami do jisté míry i zveličovány, což souvisí s celkovou rigiditou v myšlení u předškolních dětí, snahou popřít výjimky pro snadnější pochopení světa a silnou potřebou dodržovat pravidla (Janošová, 2008). V období mezi pěti a sedmi lety se rigidita drží na nejvyšší úrovni, poté na něj navazuje naopak období narůstající flexibility (Serbin, 1993, Signorella, 1993 a Trautner, 1992 in Martin, Ruble, 2002) tedy jisté tolerance k odchylkám od genderových schémat. Jiné výzkumy uvádějí, že nárůst flexibility a úbytek rigidity je pozorovatelný již od pěti let, asi do jedenácti let (Banse, Gawronski, 2010). Je také typická větší rigidita v aplikování genderových stereotypů u chlapců než u dívek (Banerjee, Lintern, 2000), což souvisí s tím, že na chlapce je obecně vyvíjen větší tlak, co se týče dodržování genderové role (Renzetti, Curran, 2003; Janošová 2008).

Děti také prochází určitým vývojem v tom, co přesně pro ně příslušnost k genderu znamená. Zpočátku gender nechápou jako něco dlouhodobého a neměnného, což zřejmě souvisí s fází jejich kognitivního vývoje, jak popisují v kapitole 2.1 Předškolní věk. K zjištění, že i v budoucnosti budou mužem či ženou jako jsou teď chlapcem či dívkou, docházejí asi ve čtyřech letech. Stále však ještě nevědí, čím přesně je příslušnost definována.

Být dívkou či chlapcem (ženou či mužem) vnímají spíše jako volbu nebo zvyk. A jde tím pádem o něco, co se může změnit například určitou úpravou zevnějšku (oblečení, délka vlasů). Pochopení toho, že jde o něco neměnného, přichází asi v pěti letech a souvisí se znalostí biologických rozdílů mezi pohlavími (Janošová, 2008). Dle Bem (1989) a jejich výzkumů dítě chápe genderovou stálost o něco dříve, asi ve čtyřech letech.

2.2.2 Vrstevnická skupina jako socializační činitel

Vrstevníci a vrstevnice se na základě toho, že záhy sami získávají velké množství informací o genderově rozděleném světě, stávají významnými činiteli v procesu genderové socializace. Jsou významným faktorem v regulaci chování ostatních dětí a právě jím se ve svém výzkumu zabývám. Hodnotí (odměňují a trestají) projevy ostatních, a to někdy dokonce přísněji než dospělí (Langlois, Downs, 1980). Sankcí za porušování genderových norem ze strany vrstevníků/vrstevnic může být vyloučení ze skupiny kamarádů/kamarádek, snížení obliby, slovní nebo i fyzické útoky (Janošová, 2008). I v tomto případě hrozí větší sankce za překračování genderových norem chlapcům než dívkám (Roopnarine, 1984). Ukazuje se zároveň, že *„u chlapců působí vrstevníci často jako mocnější socializační faktor než učitelé“* (Renzetti, Curran, 2003, st. 121).

Již od dvou až tří let mají děti tendenci tvořit stejnopohlavní skupiny. V rámci takových skupin si pak rovněž hledají své identifikační vzory a vzájemně se podporují i hlídají ve femininních a maskulinních projevech a aktivitách (Janošová, 2008). Ukázalo se například, že děti volící genderově adekvátní hračky se ve skupině těší větší oblibě (Martin, 1989, Roopnarine, 1984 in Renzetti, Curran, 2003). Výzkumy také ukazují, že genderově stereotypní chování některých dětí je dáno snahou se lépe prezentovat před vrstevníky a vrstevnicemi pro získání vyššího sociálního hodnocení (Banerjee, Lintern, 2000).

Janošová (2008) ve své knize uvádí případ chlapce, kterým dokládá, že taková snaha nepřekračovat před vrstevníky/vrstevnicemi vymezené hranice genderu může být i vědomá, neboť si děti jsou vědomy sankcí, které mohou přijít. Píše o chlapci, který si odmítl do školky vzít fialový svetr. Později se ukázalo, že to bylo kvůli příhodě, kdy měl na sobě fialový svetr naposledy. *„Když se děti řadily na vycházku, jeden z chlapců jej chytil za rukáv, vystrčil jej z hloučku ostatních hochů a sdělil mu, aby raději šel ,někam k holkám“* (Janošová, 2008, str. 124).

Jistě je vhodné také zmínit, že v době předškolního věku chlapci i děvčata (ta ovšem o něco později a v menší míře) získávají pocit, že vše, co přináleží jejich genderu, je lepší a hodnotnější (Janošová, 2008). Děti tedy hračky, oblečení, činnosti i jiné lidi nejen kategorizují, ale současně i hodnotí na základě toho, zda patří či nikoli právě k jejich genderu (Kohlberg, 1966 in Bem, 1993). To se zřejmě děje za účelem „*příjemného prožitku sounáležitosti s podobnými jedinci, který posiluje vzájemnou identifikaci i chování vyskytující se u ostatních členů skupiny*“ (Janošová, 2008, str. 124).

2.2.3 Další socializační činitelé

Výše bylo popsáno, jak na děti a jejich vrůstání do genderové role působí dospělí lidé i jejich vrstevnické skupiny. Kategorie „mužské“ a „ženské“ jsou však také doplňovány informacemi, které děti získávají skrze věci materiální povahy nebo skrze média, které na ně působí.

Obraz toho, jak vypadá typický muž či žena, je dětem prezentován například v dětských knížkách. Ženské postavy jsou v pohádkách často prezentovány spíše jako pasivní, fyzicky atraktivní a čekající, až přijde muž a zachrání je. Mužské postavy jsou naopak aktivní, podstupují riziko, zakouší nová dobrodružství a jsou definováni skrze své výkony. Navíc ženy jsou v mnohem menší míře hlavními postavami příběhu (Renzetti, Curran, 2003). Rovněž tak i ve zmíněných médiích jsou muži a ženy zobrazovány rozdílným způsobem. Pro výzkum prezentovaný v této práci je ale důležité především to, jak rozdílně jsou děti socializovány skrze hračky. Tomuto tématu se věnuji v kapitole 2.2.6 Hračky a genderová socializace.

2.2.4 Teorie genderové socializace

Socializace dítěte k genderové roli neprobíhá pouze jako pasivní přijímání „instrukcí“ v podobě pochval a odměn od okolí. Takovou myšlenku zastávají teorie sociálního učení, které s principem posilování jako první přišly. Avšak kdyby tomu tak bylo, v podstatě by nemohly existovat dívky, které si rády hrají s hračkami typickými pro chlapce a naopak chlapci preferující dívčí hračky navzdory tomu, že je k tomu nikdo nevedl. I přes tlak okolí však můžeme (byť v silné menšině) vidět dívky i chlapce, kteří mají v oblibě spíše hračky či zájmy přiřazované k opačnému pohlaví.

Vznik genderové identity může být tedy řízen rovněž určitými vnitřními mechanismy. Vzniklo několik teorií pokoušejících se vznik této složky naší osobnosti vysvětlit. Jednou z nich je teorie psychoanalytická, jejímž autorem je Sigmund Freud. Podle něj dítě v předškolním období začne objevovat libé pocity spojené s genitáliemi a zkoumat je. Dochází k zjištění určitých biologických rozdílů mezi muži a ženami, na něž navazuje prožití určité intrapsychické krize. Ta je motivačním činitelem v procesu identifikace s rodičem stejného pohlaví, přebírání jeho vzorců chování a postojů a tedy tvorby své genderové identity.

Chlapci, pro něž byla dosud matka identifikačním vzorem, si uvědomují, že v budoucnosti nebudou moci být zcela jako ona. Jako obranu před vzniklou nejistotou si k matce vytvářejí nový druh vztahu – eroticky nabitý vztah. Objeví však, že otec má s matkou intimní vztah a začnou se otce obávat jako silnějšího rivala. Jsou přesvědčeni, že dívky nemají penis právě jako důsledek potrestání a obávají se, že stejná sankce od otce by mohla potkat i je. Vzniká takzvaná kastrální úzkost. Otce tedy milují, zároveň však z něho mají strach. Tuto fázi vývoje a tento rozpor označil Freud jako Oidipovský komplex, který je nakonec vyřešen tím, že syn se se svým otcem identifikuje. Přebírá tedy jeho postoje i vzorce chování – tzn. učí se maskulinní genderovou roli, a to s očekáváním, že v budoucnu bude moci navázat díky tomu vztah s ženou podobnou matce.

U dívek podle Freuda proces přijetí genderové role začíná ve stejný okamžik a rovněž vyvolává určitý psychický konflikt, který dívka musí řešit identifikací, avšak průběh není shodný. Zjištění biologických rozdílů vede k závislosti penisu. Dívky jsou přesvědčené, že i ony měly dříve penis, ale byly kastrované – prožívají tzv. kastrální komplex. Vede je to k nepřátelským pocitům vůči matce, která také nemá penis a je jistě původkyní tohoto nedostatku u žen a dívek. Stejně jako chlapci, i dívky si začínou tvořit eroticky zabarvený vztah k rodiči opačného pohlaví – k otci, který penis má, a ona ho tak může alespoň zprostředkovaně získat. Tato touha po mužských pohlavních orgánech je postupně nahrazována touhou po dítěti, zejména pak mužského pohlaví, jelikož to by znamenalo získání penisu na symbolické úrovni. Dívka se začíná identifikovat se svou matkou a přijímat femininní genderovou roli, protože ta je podmínkou ke zrození dítěte. (Janošová, 2008; Renzetti, Curran, 2003)

Tato Freudova teorie byla později kritizována a s novým, zcela odlišným a zároveň však lépe doložitelným vysvětlením přišly teorie sociálního učení, které jsem zmiňovala už výše. I v těchto teoriích se objevuje napodobování vzoru, avšak na základě jiné motivace. Podle tohoto vysvětlení přijímáme mužské či ženské atributy genderových rolí pouze na základě toho, že jsme za ně odměňováni nebo naopak trestáni. Chování, které je odměněno, bude mít dítě tendenci opakovat. Potrestanému chování se naopak bude snažit spíše vyvarovat, neopakovat ho. A ze stejných důvodů pak i opakujeme chování (nebo se mu naopak vyhýbáme) pozorované v našem okolí. (Janošová, 2008)

Albert Bandura (1977) tuto schopnost jednat na základě toho, co vypořádujeme u ostatních, označuje jako observační učení. Spočívá tedy v tom, že pozorujeme chování vzorů okolo nás. Můžeme tak vidět, které chování přineslo pozorovanému jedinci odměnu (takové budeme chtít napodobovat) a které naopak potrestání (a tomu se budeme spíše snažit vyhýbat). Z pozorování druhého si utváříme představu, jak by naše chování mělo vypadat (Bandura, 1977). Dítě si za vzor vybírá jedince, který je často odměňován, nebo toho, kdo je pro něj určitým způsobem atraktivní. Často si také vybírá toho, kdo je mu nejvíce podobný, což může být například rodič stejného pohlaví nebo jiný dospělý (Bussey, Bandura, 1984 in Renzetti, Curran, 2003). Dítě nemusí napodobovat chování pouze svého modelu (což se většinou děje jako přejímání téměř všech vzorců chování), ale může také vybírat od určitých lidí pouze ty projevy, které se mu vyplatí, tj. přináší odměnu (Miller, Dollard, 1998).

Další teorie se pokusila vývoj genderové identity popisovat na úrovni kognitivní. Podle těchto teorií totiž dítě není právě jen pasivním příjemcem kultury. Naopak děti to, co přichází z okolí, nějakým způsobem na úrovni myšlení zpracovávají. Jsou aktivními činiteli v procesu tvorby genderové identity a motivací je jim potřeba pochopení světa a svého místa v něm. Začnou hledat určité pravidelnosti a obvyklé vzorce ve svém okolí.

A právě gender (tedy rozdělení osob a jejich světa na mužský a ženský) se jeví jako kategorie jednoduchá a v naší společnosti přehledně organizovaná. Proto jí začnou využívat jako první z kategorií, skrze kterou dovedou stanovit nejprve svojí pozici ve světě, a poté ji začnou užívat jako třídící kategorii i pro vše ostatní ve svém okolí (Kohlberg, 1966 in Bem, 1993). Pro takovéto třídící kategorie se užívá termín „schémata“ (Renzetti, Curran, 2003).

Vzhledem ke svému kognitivnímu vývoji mají tendenci nově utvořená pravidla uspořádání světa pojímat jako absolutní a univerzální (Kohlberg, 1966 in Bem, 1993).

Tato teorie však tvrdí, že děti nalézají zrovna dichotomii „muž-žena“ kvůli tomu, že jde o rozdělení přirozené a přehledné. A vzhledem k jejich kognitivní úrovni se proto stává zákonitě prvním schématem, a to tedy téměř nevyhnutelně. Zcela tím popírají vliv kultury. Podle Bem se však dichotomie "muž-žena" nedostává do vnímání a emocionálního prožívání dětí jen kvůli této její přirozenosti. Děje se tak kvůli tomu, že naše kultura je genderem silně polarizovaná a právě tato dichotomie je výrazně zdůrazňovaná (Bem, 1993). Bem vytvořila novou teorii stojící rovněž na principu tvoření určitých kognitivních kategorií, zapojuje do ní však právě vliv společnosti.

Bem říká, že genderová polarizace je silně zabudovaná ve společnosti a funguje v podstatě jako nějaká „optická skla“, skrze která nahlížíme vše kolem nás. Tato optická skla v podstatě obsahují informace o maskulinitě a femininitě udávané danou kulturou. A v rámci procesu socializace si je nutně začnou osvojovat i děti záhy po jejich narození. Enkulturační či socializace probíhá podle Bem buď explicitně, anebo méně viditelně prostřednictvím tzv. metasdělení, což je v podstatě vše, co mohou děti vidět nebo slyšet ve svém okolí (Bem, 1993). „*Genderové metasdělení například proběhne pokaždé, když děti uvidí, že na rodinné vyjížděce řídí auto otec, ačkoli – jak dobře vědí – matka dovede auto řídit také.*“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 104) Děti „optická skla“ internalizují a brzy je začnou samy užívat jako schémata, skrze která začnou nejen nahlížet svět kolem sebe, ale zároveň si skrze ně též ustanovují svou identitu (Bem, 1993).

Všechny tři výše uvedené teoretické přístupy tedy staví na jiných motivacích přijímání genderových vzorců chování i jiných mechanismech. Zároveň se však všechny tři shodují na tom, že výraznými činiteli v tomto procesu jsou dospělí lidé kolem nás. Psychoanalytická teorie však zcela opomíjí též podstatný vliv vrstevnické skupiny a dítěte samého, což je aspekt, se kterým v rámci mého výzkumu pracuji. Psychoanalytický model navíc neumožňuje určitou variabilitu v osvojovaných atributech genderových rolí a nezohledňuje vliv sociálního prostředí.

Vrstevníky a vrstevnice pojímám v této práci jako významné regulátory chování ostatních dětí – disponují širokou škálou možných odměn a trestů, jimiž na své kamarády a

kamarádky působí. Jde tedy o mechanismus, který vysvětlují teorie sociálního učení a počítají s ním rovněž i teorie kognitivní. Kognitivní teorie navíc nahlíží na dítě jako na aktivního činitele a vysvětlují, jak dítě samo pracuje s genderovaným světem již od velmi nízkého věku. Přicházejí s významným konceptem schémat, jenž využívám ve výzkumné části a který umožňuje lepší pochopení a interpretaci toho, jak děti o genderově netypické hře mluví a přemýšlí (např. děti mohou popírat informace, které jsou v rozporu se schématem nebo si je přizpůsobit tak, aby byly v souladu, mohou též poupravit schéma, pokud mají dostatek relevantních informací). Koncept schémat a především teorie Sandry Bem také vysvětluje, proč vůbec děti nahlízejí na svět skrze jeho genderovou dichotomii a proč s ní již takto malé děti (v předškolním věku) zacházejí jako s jednou z prvních kategorizací a považují ji mnohdy za velmi významnou.

Teorie sociálního učení i kognitivní umožňují větší variabilitu při tvoření jedinečné genderové identity. Observační učení mluví o tom, že dítě volí jako identifikační vzor toho, kdo je odměňovaný nebo kdo je pro dítě určitým způsobem atraktivní. Dítě může například hru, která není typická pro jeho gender, přebírat od staršího sourozence opačného pohlaví, jenž je pro něj identifikačním vzorem. Kognitivní teorie vidí jedince jako někoho, kdo si sám/sama aktivně hledá své místo ve světě a neosvojuje si tedy „slepě“ jen to, co by si jako příslušník či příslušnice dané genderové kategorie osvojovat měl/a skrze vlivy působící zvnějšku.

2.2.5 Androcentrismus

V závěru této kapitoly bych se ráda ještě zmínila o androcentrismu, neboť tento fenomén v naší společnosti může mít vliv na některé odpovědi a úvahy dětí v mém výzkumu.

Androcentrismus bychom mohli přeložit jako „*mužostřednost*“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 526). To znamená, že v naší společnosti je vše mužské považované za jakousi normu a ženské je vnímané jako nějaká „*zvláštnost či odchylka*“ od této normy (Jarkovská, 2013). Jinak řečeno to, co je asociováno s ženskostí, je méně hodnotné. A to se projevuje v mnohých sférách naší společnosti. Bem (1993) androcentrismus vidí jako jedno z tzv. optických skel, které je v naší společnosti velmi hluboce zakořeněno.

V mém výzkumu se vliv androcentrismu může vyskytovat především v rozdílném hodnocení genderově netypického chování chlapců a dívek. Pod vlivem tohoto fenoménu

naší společnosti jsou femininní projevy chlapců sankcionovány výrazně přísněji než maskulinní projevy dívek, a to i ze strany vrstevnické skupiny. Naopak maskulinní projevy dívek mohou být někdy hodnoceny kladně, jelikož to, co je mužské, je společensky žádoucí – tedy i u dívek přijatelné. Pokud však chlapec přebírá projevy spojované s ženstvím, je to vnímáno jako úpadek či znehodnocení mužskosti, protože ženské je v hierarchii níže než mužské. S tím rovněž úzce souvisí skutečnost, že sami chlapci jsou kvůli vyšším nárokům, které jsou na ně v dodržování genderové role kladeny, přísnější v hodnocení genderově adekvátního chování. To potvrzuje například výzkum Eisenberg a spol. (1982), kteří zkoumali, jakým způsobem děti přemýšlí o výběru hraček a v případě chlapců zaznamenali mnohem více genderově podmíněných voleb hračky než tomu bylo u dívek.

Jeden z příkladů potvrzující androcentrické nahlížení světa uvádí ve své knize Jarkovská (2013). Popisuje zde reklamu nákupního centra, na které je vyobrazen chlapec držící růžovou školní aktovku s evidentně znechuceným výrazem. Reklama je doplněna sloganem „*Kupte mu tu správnou!*“ (tamtéž, str. 57). Chlapec vyjadřuje odpor k růžové – a tedy dívčí – aktovce právě proto, že ženské je viděno jak méně hodnotné a „*pro chlapce to tak znamená potupu/kontaminaci ‚holčičím‘. Chlapecký design je pro dívku akceptovatelnější než dívčí design pro chlapce*“ (tamtéž, str. 58). Reklama nevyobrazuje dívku s chlapeckou aktovkou, protože pro dívky není spojení s maskulinním takovou potupou (spíše naopak) a „*sdělení by tak ztratilo na naléhavosti*“ (tamtéž). Reklama tedy staví právě na této hierarchii, ve které je mužské postaveno výše než ženské.

Jiný příklad bychom mohli najít ve výše zmiňovaném fenoménu, kdy děti začnou hodnotit to, co přináleží k jejich genderu, pozitivněji. Ovšem dívky v menší intenzitě než chlapci. Je tomu tak proto, že i ony si začínají být vědomy toho, že určité aspekty mužské role s sebou nesou jisté výhody. Některé dívky si dokonce myslí, že být klukem je lepší. Ale rozhodně tomu není naopak. „*Chlapci by si podobnou změnu pohlavní identity rozhodně nepřáli, být holkou je podle některých dokonce horší než vlastní smrt*“ (Janošová, 2008, str. 125).

Na základě výše uvedeného je chlapecká role mnohem úžeji vymezovaná a chlapci mají přístup k menší škále aktivit. Dívkám bude něco z chlapeckého světa dovoleno s větší pravděpodobností, než by tomu bylo naopak (Janošová, 2008). Výzkumy také dokládají, že

netypičtí chlapci jsou vnímáni více negativně než netypické dívky (Sandnabba, Ahlberg, 1999). Socializace chlapců do jejich genderové role je tedy přísnější než socializace dívek. A rovněž sami chlapci (posléze dospělí muži) jsou na základě tohoto méně tolerantní k odchylkám od genderových stereotypů (Janošová, 2008).

2.2.6 Hračky a genderová socializace

V rámci mého výzkumu jsem použila znázornění hry (hra dětí zachycena na fotografiích) se třemi různými hračkami – autíčka (jako hračka typicky chlapecká), panenky (typicky dívčí hra) a puzzle (neutrální hra – tedy není typicky ani dívčí ani chlapecká). Samotné konkrétní hry však pro výzkum nejsou nijak směrodatné, byli vybráni pouze nejtypičtější zástupci z hraček dívčích a chlapeckých. Budu se v této kapitole proto věnovat jenom obecnému vymezení a charakteristice hry, jejím funkcím (a to především z hlediska jejich genderové příslušnosti) a tomu, jak samy děti o hře z genderového hlediska přemýšlejí.

Hra je hlavní činností dítěte v předškolním věku, tráví jí většinu svého času. Svou povahou se výrazně odlišuje od jiných činností v životě dítěte. Kontext této činnosti, nad kterou se děti zamýšlí a hodnotí v rámci rozhovorů, je specifický. Hra je činnost, která nevede k žádnému cíli, je účelem sama o sobě. Probíhá ve vymezeném čase a prostoru. Dětem umožňuje poodstoupit od skutečného světa a vytvářet si svět svůj vlastní. Ve hře se výrazně zapojuje fantazie a spontánnost dítěte. Zároveň však děti hojně čerpají ze zkušeností, které získávají v reálném životě – hra odráží to, co se v okolí dítěte děje, avšak fantazie mu umožňuje tento svět přijatelným způsobem zpracovávat. Dítě si tvoří svět, do kterého většinou dospělí nijak nezasahují. Je mu v kontextu hry umožňováno jednat svobodně a dobrovolně. (Koťátková, 2005; Mišurcová a spol., 1980)

V rámci her si děti rozvíjí celou řadu schopností a dovedností. Hry působí v oblasti kognitivní, podporují rozvoj určitých myšlenkových a poznávacích procesů. Dítě si v rámci hry nacvičuje a osvojuje různé sociální role (má možnost zakoušet různé atributy role – emoce, vzorce chování či prožívání s ní související). Rovněž má možnost zakusit různá postavení ve skupině, soupeření a kooperaci. To vše pod záštitou hry, které poskytuje bezpečnější prostředí než reálný svět. A významný je také rozvoj v oblasti motoriky – různé hry výrazně determinují vývoj v oblasti hrubé i jemné motoriky (Koťátková, 2005;

Mišurcová a spol., 1980). Mišurcová a spol. (1980) i Kořátková (2005) shodně uvádějí, že „*hra je nezbytná pro všestrannou a harmonickou výchovu*“ (Mišurcová a spol., 1980, str. 31), Kořátková (2005) mluví o hře jako o „*prostoru pro jejich (dětí) celkový rozvoj*“ (str. 17). Takové tvrzení však není zcela přesné, protože komplexní rozvoj zprostředkovávaný hrou a hračkami je limitován právě genderem, resp. genderově podmíněnou volbou hraček.

Byla věnována řada výzkumů tomu, jak je výše popsáný vývoj podmíněn volbou hraček na základě jejich genderového rozdělení. Hračky typické pro jeden nebo druhý gender rozvíjí u dětí rozlišnou sadu dovedností, podporují jiné kognitivní procesy nebo sociální schopnosti. Jinak řečeno můžeme tedy hračky rozdělit do skupin „dívčí“ a „chlapecké“ (mezi nimi stojí ještě hračky, které nejsou jednoznačně zařaditelné), přičemž obě skupiny působí odlišně na vývoj dítěte. Je tedy zřejmé, že dítě orientující se dominantně na jednu polovinu tohoto spektra je okrádáno o možnost adekvátně se rozvíjet v dovednostech a schopnostech, na které působí hračky z opačného pólu.

Hračky chlapecké jsou například zaměřené více na rozvoj konstrukčních dovedností, více podporují soupeřivost a rovněž agresivní chování. Obecně jsou hračky viděny jako chlapecké cílené spíše na technologie a akci. Oproti tomu hračky vnímané jako vhodné pro dívky se pohybují především v oblasti péče o druhé, domácích prací a atraktivity vzhledu. Podporují spíše jemnou motoriku, kreativitu či smysl pro krásu. Chlapecké hračky jsou navíc oproti dívčím více naučné a více podporují fantazii (Miller, 1987; Francis, 2010). Na základě tohoto lze tedy říct, že hračky podporují genderové rozdělení světa, jelikož vývoj dětí směřují stereotypním způsobem – u dívek podporují stereotypně femininní projevy, u chlapců naopak projevy stereotypně označované jako maskulinní (Francis, 2010).

Hlavním tématem rozhovorů s dětmi, které tvoří výzkumnou část této práce, je jejich postoj ke hře s hračkou, jež je typicky spojovaná s opačným genderem. Potažmo tedy to, jakou možnost mají děti v prostředí svých vrstevníků a vrstevnic věnovat se genderově netypické hře, a tedy rozvíjet i ty schopnosti a dovednosti, na které jsou takové hry zaměřené. Jak jsem zmiňovala výše, vrstevnické skupiny mohou totiž být významnými regulátory chování. A výzkumy dokládají, že při volbě hraček děti zohledňují jejich genderové rozdělení.

Například Eisenberg a spol. (1982) ve svém výzkumu nechali tři až čtyřleté děti volit hračky, které by se ne/líbili jim a jinému chlapci/jiné dívce, a poté od nich chtěli volbu zdůvodnit. Velice často (11-55 %¹) děti ve svých odpovědích uváděly právě důvody vztahující se k genderu. Mnohem méně však tyto důvody uváděly v případě voleb týkajících se jich samotných (2 % v případě negativní, 22 % v případě pozitivní volby), zde volbu zdůvodňovaly spíše tím, co lze s hračkou dělat. V naprosté většině však taková volba byla genderově stereotypní. Tato zjištění dokládají i jiné výzkumy, například výzkum Cowan a Hoffmana (1986) potvrzuje tento způsob úvah i u dětí pětiletých. Genderovou podmíněnost volby hraček dokazuje i výzkum Martin a spol. (1995). Uvádějí, že pokud je hračce přirazena explicitní genderová nálepka, stává se „označkování“ významným faktorem ve výběru hraček (významnějším než je třeba vizuální atraktivita hračky). Pokud děti mají určit, jak se konkrétní hračka bude líbit jinému chlapci či dívce, většinou predikují, že dítěti stejného pohlaví se hračka bude líbit jako jim samotným a dítěti opačného pohlaví se tudíž naopak líbit nebude (Martin a spol., 1995; Lam, Leman, 2003).

¹ Nejméně (11 %) v případě, kdy volily oblíbenou hračku pro jiného chlapce, mezi 21 a 26 % v případě pozitivní i negativní volby hračky pro jinou dívku, nejvíce (55 %) v případě, kdy vybíraly, jaká hračka by se nelíbila jinému chlapci.

3 Empirická část

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se staví děti v předškolním období ke hře, která je z hlediska genderového řádu netypická. Tzn. jak děti v období docházky do mateřské školy vnímají, pokud si jiná dívka hraje s hračkami vnímanými jako typickými pro chlapce a naopak hraje-li si chlapec s hračkami, které jsou obecně posuzované jako dívčí. Cílem bylo zjistit, zda je vůbec gender pro současné děti významným faktorem v hodnocení oblíbenosti a adekvátnosti hry a zda ho užívají jako explicitní důvod svých úsudků. A pokud ano, zda děti takové genderově netypické chování akceptují, či posuzují jako tolerovatelné či omluvitelné při zohlednění jistých faktorů, nebo se jedná o významný „přestupek“. Jak uvádím v teoretické části práce, chování dětí může být výrazně ovlivňováno tresty a odměnami ze strany jejich vrstevníků a vrstevnic. Potažmo mohou tresty a odměny mít velký vliv na to, jakou mají děti v našem prostředí šanci volit hru podle vlastních skutečných preferencí. Vnímají-li děti neadekvátnost hry na základě genderu, především pak posuzují-li ji právě jako významný přestupek proti pravidlům, lze usuzovat, že takovou hru budou určitým způsobem sankcionovat. Naopak hru genderově typickou odměňovat a tedy podporovat.

Rozhovory rovněž cílily k tomu, jak si děti genderově neadekvátní chování (pokud ho jako neadekvátní vnímaly) vysvětlují, když se s ním setkají. Jakým způsobem předškolní děti o genderově netradičních projevech ve hře uvažují. Na základě poznatků o fungování mysli takto starých dětí by bylo pravděpodobné, že si nazírání pro ně vymykajících se projevů chování budou upravovat na základě již ustavených schémat. A takové projevy budou tedy nějakým způsobem popírat nebo vysvětlovat tak, aby byly v souladu s dosavadní představou světa. Avšak někteří tak mohou činit více radikálně, jiní mohou vykazovat větší otevřenost k takové alternativě.

Zjišťovala jsem též, zda je pozorovatelný vyšší tlak na genderovou adekvátnost chování chlapců ve hře, než je tomu u dívek. Tedy zda je genderově netypická hra chlapce hodnocena přísněji v porovnání s genderově netypickou hrou dívky. A zda naopak i chlapci jsou

skutečně v hodnocení genderové vhodnosti přísnější než dívky, jak ukazují poznatky v literatuře a výsledky výzkumů. U každého dítěte jsem rovněž zjišťovala jeho věk a porovnávala ho s postojem, který k odchylkám od genderového řádu ve hře zaujímá.

Výzkumné otázky:

- 1) Je genderová příslušnost hračky významným faktorem pro hodnocení oblíbenosti hry dětmi v předškolním věku?
- 2) Užívají děti předškolního věku explicitně genderové důvody při posuzování oblíbenosti hry?
- 3) Vnímají děti předškolního věku genderově netypickou hru jako přijatelnou?
- 4) Hodnotí děti předškolního věku genderově netypickou hru chlapce přísněji než genderově netypickou hru dívky?
- 5) Jsou chlapci v hodnocení genderově netypického chování ve hře přísnější než dívky?
- 6) Liší se postoje dětí s ohledem na jejich věk?

3.2 Metodologie výzkumu

3.2.1 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu pro můj výzkum jsem zvolila polostrukturované rozhovory, které probíhaly na podkladě šesti fotografií (příloha č. 1). Cílem bylo vytvořit fotografie, na nichž bude chlapec, který si hraje s hračkou genderově typickou, genderově netypickou a neutrální. Totéž pak v případě dívky. Na základě výzkumů jsem nejprve stanovila, o jaké hračky se bude jednat. Jako hračku typicky dívčí jsem zvolila panenky, autíčka pak jako hračku typicky chlapeckou a za reprezentanta neutrální hračky bylo zvoleno puzzle (Carter, McCloskey, 1984; Miller, 1987; Campenni, 1999). Poté jsem sehnala děti (chlapce a dívku) předškolního věku, které si budou na fotografiích s danými hračkami hrát. Obě děti, od jejichž zákonných zástupců jsem získala souhlas pro vytvoření fotografií a rovněž podepsali i informovaný souhlas, byly ve věku 5,5 let (tedy podobného věku jako děti, se kterými jsem vedla rozhovory). Snažila jsem se, aby děti na fotografiích vypadaly co nejvíce autenticky a hra vypadala přirozeně. Proto jsem fotografie tvořila v jejich domácím prostředí a vždy jsem je nechala, aby se s hračkami seznámily (nehrály si se svými hračkami, ale mnou dovezenými) a začaly si s nimi hrát podle své chuti. Obě dvě děti byly

naštěstí ze všech tří druhů hraček nadšené a vytvoření fotografií proto nebyl žádný problém. Mým cílem bylo rovněž, aby se od sebe fotografie co možná nejméně lišily ve všech ostatních charakteristikách, kromě dítěte samotného. Proto jsem používala pro obě děti stejné hračky, které jsem jim přinesla, a také jsem vytvořila stejné pozadí fotek. Ze souboru více fotografií jsem vybrala šest nejvhodnějších, vytiskla a zalaminovala.

Poté jsem oslovila dohromady pět ředitelk mateřských škol s žádostí, zda bych výzkum mohla udělat s dětmi navštěvujícími jejich zařízení. Čtyři z oslovených ředitelk se mi ozvaly a vyšly vstříc. Jednalo se o mateřské školy se standardním zaměřením dvou měst Středočeského kraje s počtem obyvatel okolo deseti tisíc. Tři z těchto mateřských škol se nacházely v jednom z těchto měst, poslední mateřská škola v městě sousedním.

Pro samotné rozhovory mi byla v mateřské škole vždy poskytnuta samostatná místnost oddělená od ostatních dětí, která tak poskytovala dostatečný klid. K dispozici byl i stolek (kde jsme mohli rozložit fotky) a židličky, nebo jsme s dětmi seděli v místnosti s postýlkami na zemi na koberečku. Rozhovor jsem dělala vždy s jedním dítětem.

3.2.2 Výzkumný soubor

Před započítáním výzkumu bylo potřeba ještě získat informované souhlasy zákonných zástupců dětí, se kterými budou rozhovory vedeny. To probíhalo v různých školkách různě, podle dohody s ředitelkami. V jedné školce jsem vysvětlila průběh a cíl výzkumu paní ředitelce a ona pak již sama informovala rodiče a předala jim informované souhlasy (které obsahují rovněž stručné informace o výzkumu). V druhém případě byly rodičům předávány dva dokumenty – na jednom z nich mohli kromě bližších informací o výzkumu také zjistit, kdo jsem já a také mé kontaktní údaje pro případ, že by se chtěli na něco doptat. Pokud se zapojením jejich dítěte do výzkumu souhlasili, podepsali druhý dokument – informovaný souhlas. Třetí cestou bylo, že jsem rodiče sama oslovovala. Domluvila jsem se s paní učitelkou dané třídy a přišla jsem v době, kdy rodiče vodí děti do školky. Každého rodiče jsem pak požádala o chvíli času a vysvětlila mu svůj výzkum. Na základě toho se rozhodli, zda podepíší informovaný souhlas. Tento způsob, byť byl pro mě časově nejnáročnější, se ukázal jako nejlepší, protože pokud jsem žádala rodiče o souhlas osobně (ne pouze písemně), neodmítnul téměř nikdo. Navíc bylo tímto zajištěno, že dítě, od jehož rodičů jsem získala souhlas, je ve školce a mohu s ním ještě ten den rozhovor uskutečnit.

Průměrný věk dětí ve výzkumu je 6 let, přičemž nejmladšímu dítěti byly 4 roky a 8 měsíců a nejstaršímu 7 let a 2 měsíce. Průměrný věk chlapců byl 6 let a 1 měsíc, průměrný věk dívek pak 5 let a 11 měsíců. Pokud jsem se s dítětem ještě neznala z předchozích dnů (často jsem v MŠ musela čekat např. na rodiče, a proto jsem si mezitím hrála a povídala s přítomnými dětmi), před začátkem samotného rozhovoru jsme si nejprve krátce povídali, aby z dětí opadly případné obavy.

3.2.3 Průběh výzkumu

Nejprve jsem provedla rozhovory se třemi dětmi, které jsem následně konzultovala s vedoucí této práce a kostru rozhovorů jsem ještě poupravila do konečné verze. Tyto rozhovory jsem poté vedla celkem se 46 dětmi (23 dívek a 23 chlapců). Všechny rozhovory jsem nahrávala jako audiozáznam. Jeden rozhovor trval kolem deseti minut.

Samotný rozhovor pak probíhal tak, že jsem před nás na stolek (popř. na zem) rozložila všech šest fotografií. Vždy náhodně, zhruba ve dvou řadách. Každé dítě jsem pak vyzvala, aby si fotografie prohlédlo a poté si jednu z nich vybralo a popsalo, co na ní vidí. Dodala jsem, že takto se pak podíváme a popovídáme si o všech fotkách. Po popsání fotografie jsem dítěti pokládala následující otázky:

1. Myslíš si, že chlapce/dívku na fotografii tato hra baví?
2. Myslíš si, že si chlapci/dívky hrají s touto hračkou rádi/rády?
3. Znáš jiné chlapce/dívky, kteří si s touto hračkou hrají?
4. Hraješ si ty někdy s touto hračkou?

V případě, že na jednu z prvních dvou otázek dítě odpovědělo negativně, bylo dále dotazováno:

5. Proč chlapce/dívku na fotografii tato hra nebaví? (popř. Proč chlapci/dívky tuto hru nemají rádi/rády?)
6. Proč si dívka/chlapec na fotografii s danou hračkou hraje?

Poté, co dítě takto popsalo všechny fotografie a byly zodpovězeny výše uvedené otázky, ptala jsem se ještě shodně všech dětí:

7. Jak si s touto hračkou bude hrát chlapec a jak si s ní bude hrát dívka? Bude jejich hra vypadat podobně, nebo se bude nějak lišit?
8. Podle čeho můžeme poznat, že je někdo chlapec nebo dívka?

Otázky nebyly pokládány vždy v tomto sledu. Pořadí otázek jsem přizpůsobovala tomu, jak rozhovor plynul a o čem samo dítě začalo zrovna mluvit. Podle vývoje rozhovoru jsem se doptávala případně i na jiné věci, na které přišla řeč.

3.3 Metoda zpracování dat

Všechny rozhovory jsem nejprve doslovně přepsala a poté jednotlivé odpovědi převedla dle navržené kategorizace do tabulky. Tak jsem získala přehledný náhled na každý z rozhovorů. V rámci nich jsem poté našla tematické oblasti, skrze něž jsem pak jednotlivé rozhovory s dětmi nahlížela a vyhodnocovala.

Každou z oblastí jsem si nejprve dobře definovala – tzn. že jsem přesně vymezila otázky rozhovoru, které v rámci dané oblasti budu zkoumat, a další sledovaná kritéria. V průběhu analýzy jednotlivých rozhovorů pak v každé oblasti vyvstaly užší subkategorie, do kterých lze děti podle jejich odpovědí zařazovat. Vymezené tematické oblasti, kritéria, která je definují i subkategorie, které se v rámci nich vynořují, jsou podrobně popsány v kapitole 3.3.1 Tematické oblasti rozhovorů.

Na základě tematických oblastí a v nich vymezených subkategorií jsem sestavila tabulky. V tabulce č. 1 (všechna uvedená jména v tabulce i později v textu jsou s cílem zachování anonymity smyšlená) je zachyceno pět základních tematických oblastí rozhovorů: gender jako faktor hodnocení oblíbenosti hry, explicitní a implicitní stereotypizování hraček, akceptace genderově netypické hry a rozdíl v hodnocení genderově netypické hry u chlapce a u dívky.

Tabulka č. 2 pak poskytuje přehled o dvou doplňujících tematických oblastech, které dokreslují představu o jednotlivých dětech. První z nich je kontext postoje – zda dotazované dítě zná chlapce a dívky hrající si s hračkou typickou pro opačný gender a zda si s takovou hračkou někdy hraje i ono samo. Druhou zde uvedenou tematickou oblastí je porozumění neměnnosti genderové příslušnosti. Sloupec „Postoj dítěte“ pouze odráží informace, které jsou pozorovatelné v tabulce č. 1 a je zde zařazen pro lepší přehlednost.

3.3.1 Tematické oblasti rozhovorů

1. tematická oblast: Gender je významným faktorem v hodnocení oblíbenosti hry

Na tuto kategorii jsem usuzovala zejména na základě dětských odpovědí na otázky „Baví chlapce/dívku na fotografii tato hra?“ a „Hrají si chlapci/dívky s touto hračkou rádi/y?“

V rámci této oblasti jsem našla tři subkategorie: ano, ne, částečně. Přičemž ve skupině „ano“ vymezuji ještě podskupinu „jen u panenek“.

Ano: Pokud dítě genderově typickou hru (tzn. dívka s dívčí či neutrální hračkou a chlapec s chlapeckou či neutrální hračkou) vidí jako potencionálně zábavnou, ale v případě genderově netypické hry na jednu z výše uvedených otázek odpovídá „ne“, lze usuzovat, že příslušnost k danému genderu vidí jako významnou pro hodnocení oblíbenosti hry. Takové dítě tedy například uvádí, že chlapec hra s panenkami nebaví, dívky však ano. A naopak v případě hry s autíčky tvrdí, že dívky takovou hru rády nemají, ale chlapci ano.

Do této subkategorie jsem řadila i děti, které pouze v případě hry s panenkami odpovídali, že taková hra chlapce nebaví (ale dívky ano) a v případě hry s autíčky odpovídali pozitivně u chlapce i dívky (opačný případ se v rozhovorech neobjevil). Tato subkategorie je označena jako „**ano (jen u panenek)**“.

Ne: V opačném případě dítě nevidí rozdíl v tom, zda si s danou hračkou hraje chlapec či dívka. Takové dítě tedy odpovídá, že chlapce i dívku na fotografii může hra s danou hračkou bavit a dívky i chlapci mají takovou hru rádi/rády. Usuzuji v takovém případě, že gender pro ně není v hodnocení hry významným faktorem.

Částečně: Do této subkategorie jsem zařadila děti, které si uvědomují a zvažují genderovou příslušnost hračky, avšak současně daná příslušnost nevylučuje, že i dítě opačné genderové kategorie může mít hru rádo.

Znamená to například, že dítě na otázku „Baví holčičky hrát si s panenkami?“ odpovídá „*Jo. Protože panenky jsou pro holky*“. Zároveň ale v případě chlapců neudává, že by je taková hra nemohla bavit. Tedy úsudek dítěte o oblíbenosti hračky je do jisté míry ovlivněn genderovou příslušností, avšak jen částečně, protože nevylučuje možnost, že ji bude mít rádo i dítě, jehož gender je v rozporu s genderem hračky.

2. tematická oblast: Explicitní genderová stereotypizace hraček

V rámci této oblasti jsem zjišťovala, zda dítě explicitně užívá při svých úsudcích genderová odůvodnění. Tzn. že přímo pojmenuje hračku jako „holčičí“ či „klučičí“ a udává to jako důvod její obliby chlapci či děvčaty.

Pokud dítě na otázku „Proč chlapce/dívku tato hra nebaví (popř. proč chlapci/dívky tuto hru nemají rádi)?“ udává jako důvod příslušnost hračky k jedné z genderových kategorií („Protože holky nemaj moc rádi autíčka“ nebo „Autíčka mají radši kluci“), zařadila jsem jej do subkategorie „**ano**“.

Ve všech ostatních případech, kdy není explicitně řečen genderový důvod, jsem dítě zařadila do subkategorie „**ne**“.

3. tematická oblast: Implicitní genderová stereotypizace hraček

Dítě přímo nemluví o genderových důvodech při hodnocení her, avšak jistá nekonzistentnost v jeho odpovědích či jiné faktory napovídají, že vnímá (a při hodnocení případně zohledňuje) nesoulad mezi genderem dítěte a hračky. Jsem si zároveň vědoma, že do úvah dítěte mohou zasáhnout jiné charakteristiky pozorovatelné na fotografii (např. výraz a postavení dítěte či rozložení hraček), které nebylo při pořizování fotografií možné kontrolovat. Z toho důvodu v této tematické oblasti zohledňuji, kolik a jaké z níže popsanych ukazatelů se vyskytují.

V rámci této oblasti vyvstávají tři subkategorie: ano, ne a částečně.

Současně tuto oblast vyhodnocuji pouze v případě, kdy není přítomno explicitní stereotypizování hraček. V opačném případě se tato kategorie stává irelevantní. Avšak posuzuji tuto kategorii v případě, kdy je v rámci první tematické oblasti dítě zařazeno do subkategorie „ano (jen u panenek)“ – tedy vnímá gender jako významný faktor v hodnocení obliby hry, avšak jen v případě hry s panenkou. V takovém případě totiž dítě samo hodnotí oblibu hry s autíčky shodně v případě chlapce i dívky, a pozoruji proto, zda se objevuje implicitní genderové stereotypizování autíček či nikoli. V tabulce č. 1 je toto vyhodnocení v příslušném sloupci doprovázeno poznámkou „**u autíček**“.

Prvním ukazatelem je, pokud dítě hodnotí tutéž hru rozdílně v případě chlapce a v případě dívky (např. dívky hra s panenkou baví, ale chlapce ne), ale neuvede přímo

genderové důvody, nýbrž vysvětluje tuto nelibost důvody jinými. To může být například charakteristika hry („*Oblíkání panenek je těžký.*“), nebo řekne, že neví, proč ho/jí tato hra nebaví. Můžeme předpokládat, že i zde probíhá hodnocení podmíněné genderovou vhodností hry, avšak dítě tuto diferenciaci nemá genderem vědomě zdůvodněnou. Znamená to, že užívá důvody vymyšlené spíše až posléze jakožto zpětnou racionalizaci své negativní odpovědi. Jedna z dívek například uvedla tento důvod, proč dívky nebaví hra s autíčky: „*Protože to jsou jen autíčka. A má lízt po čtyřech. Protože ty autíčka jsou jenom malý*“.

Právě i v případě tohoto ukazatele, pokud dítě hodnotí hru konkrétní dívky či chlapce na fotografii, můžou hrát roli i jiné charakteristiky pozorovatelné na fotografiích, které nesouvisí s genderem. Tyto faktory ovšem nehrají roli, pokud dané dítě odpovídá shodně i v otázkách, kde je dotazováno na oblibu dívkami a chlapci obecně.

Další (druhý) ukazatel implicitního stereotypizování hraček hledám v rámci otázky na porovnání hry chlapce a dívky s panenkou/autíčky v nekonzistentnosti v odpovědích. Např. pokud dítě řekne, že chlapce/dívku na fotografii (příp. chlapce/dívky obecně) hra baví, avšak pak jejich hru popíše významně odlišně. Dítě kupříkladu na otázku „Jak by si s panenkami hrál kluk?“ uvádí: „*Když tam bude mít kamarádka. ... Jinak si bude hrát s autama.*“ Avšak dívka by si s panenkami hrála i sama.

Třetím ukazatelem je, jak dítě popisuje jednotlivé fotografie a zda existuje napříč fotografiemi určitá konzistentnost v popisu. Pokud fotku vyobrazující genderově netypickou hru například popisuje více stroze, lze usuzovat, že jde o situaci vymykající se jeho genderovým schématům a je pro něj proto obtížněji uchopitelná (zohledňuji však, zda dítě zná chlapce, který si hraje s panenkami či dívku hrající si s autíčky). Lze také pozorovat, zda dítě dává chlapce/dívku na fotografii a danou hračku do vztahu skrze sloveso např. „hrát si“ (dívka si hraje s panenkami) v případě genderově typické hry, a naopak u hry genderově netypické je staví jen vedle sebe (na obrázku je chlapec a panenky) – ovšem tento ukazatel nelze pozorovat u všech rozhovorů, protože v některých případech jsem se doptávala já: „A s čím si ten chlapec hraje?“ apod.

Tato nekonzistence se v žádném z rozhovorů nijak významně neukázala, proto se tento ukazatel nakonec jeví jako irelevantní pro posuzování implicitního genderového stereotypizování hraček. Děti se zpravidla u první či druhé fotky naučily fotky popisovat

určitým způsobem, který byl potřebný pro další práci s fotografií (tzn. pojmenovat hračku a gender daného dítěte), a ten pak na všechny další fotografie aplikovaly. Pokud se objevila nějaká nekonzistentnost, byla dána jen osobní preferencí některé z hraček, o které se pak rozpovídaly (bez ohledu na dítě, které si s hračkou na fotce hrálo).

Jako čtvrtý ukazatel vidím pořadí výběru fotografií dítětem. Každé dítě si pořadí, ve kterém o fotografiích budeme mluvit, volilo samo. Hledám, zda se v pořadí objevuje určitý mechanismus podmíněný genderovou ne/typičností hry. Dítě například v sérii tří fotek s dívkou a tří fotek s chlapcem vybírá genderově netypickou hru až jako poslední, případně obě genderově netypické hry zařadí jako poslední a předposlední v celé sérii šesti fotek. Naopak se může objevit i to, že genderově netypické hry bere jako první a druhou. I v takovém případě lze usuzovat, že vnímá genderovou netypičnost hry, i když o ní přímo nemluví. Jsem si vědoma toho, že na pořadí výběru fotek mohly mít vliv i další skutečnosti než pouhá preference dítěte, například rozložení fotografií před námi.

Všem výše uvedeným ukazatelům nepřikládám stejnou váhu. Pokud je u dítěte pozorovatelný jen mechanismus výběru fotek podmíněný genderovou ne/typičností hry (čtvrtý ukazatel), nepovažuji to za zcela nosný důkaz implicitního stereotypizování hraček, jelikož jde o ukazatel, který může být ovlivněn jinými nekontrolovatelnými faktory, včetně třeba náhody. Takové dítě, u něž se vyskytuje pouze tento ukazatel, pak tedy řadím do subkategorie „**částečně**“.

Pokud se však vyskytuje buď samostatně nebo současně se čtvrtým ukazatelem i významný rozdíl v popisu hry chlapce a dívky (druhý ukazatel) nebo rozpor v hodnocení oblíbenosti hry u chlapce a dívky bez přímého jmenování genderových důvodů (první ukazatel), řadím dítě do subkategorie „**ano**“, a hodnotím ho jako dítě, jež implicitně stereotypizuje hračky na základě genderu.

Subkategorie „**ne**“ náleží dětem, u nichž není pozorovatelný žádný z ukazatelů implicitního stereotypizování hraček z hlediska genderového řádu.

4. tematická oblast: Akceptace/tolerance genderově netypické hry

Tato kategorie vypovídá o tom, zda je dítě schopné genderově netypickou hru do určité míry přijmout, nebo je pro něj zcela nepřijatelná. Tuto kategorii dělím

do čtyř subkategorií: neakceptuje, toleruje, akceptuje a nejistý postoj. Do jedné z těchto čtyř skupin zařazují tedy pouze děti, podle jejichž postoje gender determinuje oblibu hry. V opačném případě dítě gender vůbec nevnímá jako důležitý pro oblibu hry, a proto pak tuto oblast nevyhodnocují.

Neakceptuje: Dítě genderově netypickou hru nevnímá jako potenciálně zábavnou a vysvětluje ji např. na základě nějakých podnětů zvnějšku. Jedna dívka například na mou otázku, proč si chlapeček na fotografii s panenkami hraje, když to chlapce nebaví, odpovídá: „*Protože to je jenom vyfocený.*“ Jiná dívka jako důvod, proč si holčička na fotce hraje s autíčky, uvádí: „*Protože jí to asi maminka přikázala.*“ Jiným příkladem může být ještě odpověď chlapce na tutéž otázku: „*Někdo jí řekl, že by to měla hlídat, ta holka. Ty auta jenom hlídá.*“ V jednom případě se také vyskytla odpověď, že důvodem k takové hře je to, aby se mu (chlapci, který si hraje s panenkami) ostatní děti smály.

Jako dítě, které genderově netypickou hru vůbec neakceptuje, vidím také dítě, které uvede, že chlapce/dívku by taková hra nebavila a zároveň jeho způsob hry popisuje jako „vymykající se normálu“. Jeden chlapec např. odpovídá na otázku, jak by si hrál kluk s panenkami: „*špatně*“, a jeho hru následně popisuje: „*On je svlíká. Tady jí dal čepici na oči a na nos. A má to tam rozházený. A sundal tadyty gumičku na vlasy a tady ta holčička jí nechává.*“ Někdy se také vyskytoval názor, že dítě si s hračkou shodného genderu hraje normálně, kdežto dítě opačné genderové kategorie ji ničí. Uvádím úryvek z jednoho rozhovoru:

Já: Jak si s těma panenkama bude hrát ta holčička? Co s nima asi bude dělat?

E: Hráť si normálně.

Já: Jak třeba?

E: No hrát si normálně.

Já: Dobře. A co s nima třeba bude dělat ten kluk?

E: Zlobit.

Já: Bude zlobit?

E: Bude jim odtrhávat ty, tyhle ty, ty ruce. I hlavy, i nohy.

Já: Aha. Takže je bude ničit, ty panenky?

E: Jo.

Toleruje: Do této kategorie řadím děti, které rovněž oblibu hry posuzují na základě genderové příslušnosti, ale jsou schopné (oproti předchozí skupině) ji částečně přijmout, avšak ne zcela. Hru tedy tolerují, nelze však říct, že akceptují. Jako důvody, proč si dívka/chlapec s autíčky/panenkou hraje, uvádí např. to, že si na tuto hru zvykl/a („*hrál si asi s nějakou holkou – s panenkami – a začlo ho to asi bavit*“), příp. udává podmínky hry (hraje si s panenkami, protože jedna z panenek je kluk nebo proto, že si s ním hraje ještě holčička). Jedna dívka v rozhovoru např. udává „*Já si myslím, že by mohlo to, být ještě to miminko třeba kluk*“ jako důvod, proč si chlapec hraje s panenkami. Na otázku, zda by ho to pak tedy mohlo bavit, odpovídá, že ano. Zároveň dítě řazené do této subkategorie uvádí, že hra chlapce či dívky s danou hračkou bude vypadat stejně či podobně jen s malými rozdíly.

Jako dítě, které genderově netypickou hru toleruje, vidím také dítě, které jako důvody, proč si chlapec/dívka s genderově netypickou hračkou hraje, uvádí aktuální náladu či to, že konkrétní dítě taková hra baví, avšak zároveň jejich hru popisuje částečně odlišně. Jeden chlapec např. uvádí, že dívka si s autíčky hraje, protože jí to zřejmě baví, avšak při popisu hry chlapce s autíčky uvádí: „*Bude si hrát. A strašně dlouho. Ale ta holčička ne.*“ Jiný chlapec v rozhovoru rovněž tvrdí, že chlapec si bude s panenkami hrát, protože je má rád, současně ale hru chlapce a dívky definuje rozdílně. Chlapec si s panenkami bude hrát na babu nebo společně s autíčky, kdežto dívka je bude chovat či krmit, což by chlapec s panenkami nedělal.

Akceptuje: V této skupině jsou děti, které vnímají rozpor mezi genderem dítěte a genderem přisuzovaným hračce, avšak zcela přijímají možnost, že i dítě opačného genderu může mít takovou hru rádo. Jako důvody, proč si chlapec/dívka s touto genderově netypickou hračkou hraje, uvádí to, že aktuálně mají na takovou hru náladu („*Třeba nechce skládat, ani hrát s panenkama, ale třeba asi má náladu si hrát s autíčkama*“), nebo že tento chlapec/tato dívka má panenky/autíčka rád/a. Jedna z dívek na otázku, proč si chlapec s panenkami hraje, pokud chlapce taková hra nebaví, například odpovídá: „*Protože se mu třeba taky líběj*“, jiná dívka udává: „*Asi ho to baví*“.

Subkategorie „**nejistý postoj**“ zahrnuje děti, u nichž nelze zcela jasně určit, jak se k genderově netypické hře staví, jelikož jsou jejich odpovědi velmi nekonzistentní. Takovou nekonzistentností může být i to, že dítě v průběhu rozhovoru svůj názor zcela změní. Jedna dívka například nejprve uvede, že dívku na fotografii hra s autíčky baví (i dívky obecně mají hru s autíčky rády). Když se pak bavíme o tom, jak si dívky s autíčky hrají (v porovnání s hrou chlapce), najednou úplně obrátí a říká: „*Holčička si s nima vůbec hrát nebude!*“, což zdůvodňuje tím, že je to moc nebaví, protože jsou to jen autíčka (současně uvádí, že si sama s autíčky hraje) a pouze si na ně zvykla. Je možné, že tuto dívku v průběhu rozhovoru napadlo, že chce slyšet právě to, že dívku nebaví hrát si s autíčky, stejně jako chlapce nebaví hrát si s panenkami. Až když viděla a hodnotila chlapce s panenkami, kde jí genderová typičnost byla jasnější, možná zpětně usoudila, co je „správnou odpovědí“ u dívek s autíčky.

Jiným příkladem je dívka, která si myslí, že holky může hra s autíčky bavit, avšak na otázku, jak by si dívka s autíčky hrála, odpovídá: „*Bude to třeba ničit a tak*“. Uvádím ještě jeden úryvek rozhovoru reprezentující nejistý postoj dítěte (v tomto případě chlapce):

Já: Myslíš, že si kluk může hrát s panenkama?

O.: (Přemýšlí) No, když ho to baví, tak klidně jo.

Já: Takže když si s nima tady hraje, je možný, že ho to baví? Co myslíš?

O.: Já myslím, že ne.

Já: Takže i když si tady s nima hraje, tak si myslíš, že ho to stejně nebaví?

O.: No trochu jo.

5. tematická oblast: Rozdíl v hodnocení genderově netypické hry chlapce a dívky

V rámci této kategorie pozoruji, zda jsou genderově netypické projevy ve hře chlapce hodnoceny přísněji, než v případě dívky.

Pokud dítě vidí gender jako překážku pouze v případě genderově netypické hry chlapce a u dívky nikoli (tzn. dívku může bavit hra s autíčky, avšak nemůže bavit chlapce hra s panenkami), hodnotím takový přístup jako „**významně striktnější k chlapci**“, což je první subkategorie této oblasti.

Druhou subkategorii jsem nazvala „**striktnější k chlapci**“ a řadím sem děti, které shodně u chlapce i dívky nepředpokládají, že je bude bavit genderově netypická hra, ale proti hře chlapce se vymezí dítě striktněji než proti genderově netypické hře dívky. Např. u dívky zvažuje vhodnost a oblibu, kdežto u chlapce bez váhání odpovídá, že ho hra určitě nebaví. A jsou sem také zařazeny děti, které se liší v míře akceptace genderově netypické hry chlapce a dívky (např. dívčí netypickou hru akceptuje, ale v případě chlapecké spadá jeho postoj do skupiny „toleruje“).

Pouze v jednom případě se ukázal striktnější postoj k genderově netypické hře dívky. Tato subkategorie je označena jako „**striktnější k dívce**“.

Poslední subkategorie v rámci této tematické oblasti, označená jako „**není rozdíl**“, zahrnuje děti, které oba typy genderově netypické hry hodnotí stejně.

6. tematická oblast – doplňující: Kontext postoje dětí

Odpovědi na otázky „Znáš jiné chlapce/dívky, kteří si s danou hračkou hrají?“ a „Hraješ si ty s touto hračkou?“ jsem pojímala jako informace, jimiž si lze dokreslit obrázek o daném dítěti. Např. pokud dítě nezná žádného kluka, který si hraje s panenkami, může to znamenat, že jeho popis hry chlapce s panenkami bude stručnější než v případě dívky, jejíž hra s panenkami je mu známá. Také pokud si samo nehraje s danou hračkou, je pak zřejmé, že takovou hru nebude umět příliš popsat a bude ji spíše považovat za nevhodnou pro vlastní genderovou kategorii. Obdobně pokud nezná konkrétního chlapce/dívku, který/á by si s danou hračkou hrál/a, spíše bude odpovídat, že chlapce/dívku na fotografii (či chlapce/dívky obecně) taková hra nebaví. Jedna dívka například říká: „*Žádnýho kluka s panenkama jsem nikdy neviděla, tak je to asi nebaví*“. V jiném případě chlapec uvádí: „*Ne, nebaví (dívku hra s autíčky), protože u nás ve školce si s nima nehrajou.*“

Právě analyzování těchto souvislostí, tedy souvislostí mezi tím „znám chlapce, který si hraje s panenkami“ a „myslím, že chlapce hra s panenkami baví“, příp. neshod: „znám chlapce, který si hraje s panenkami, ale myslím, že chlapce hra s panenkami nebaví“ (totéž v případě dívek s autíčky), jsem prováděla na základě tabulky č. 2. Jsem si vědoma, že odpovědi dětí nemusí být spolehlivým ukazatelem toho, zda ve svém okolí skutečně mají

někoho, kdo si hraje s hračkou z hlediska genderu netypickou, ani toho, zda si s ní samo ve skutečnosti hraje.

Tuto oblast hodnotím ve třech subkategoriích: shoda, neshoda a částečná shoda.

V případě **shody** dítě zná ve svém okolí někoho, kdo si hraje s hračkou typicky spojovanou s opačným genderem, rovněž i samo si takto hraje (pokud se jedná o hru s hračkou, která je vůči jeho genderu v rozporu) a takovou hru současně hodnotí pozitivně. Nebo naopak nikoho takového nezná, samo ji nehraje a k takové hře zaujímá neakceptující postoj.

Jako shodu **částečnou** hodnotím situace, kdy dítě buď někoho jiného zná, ale samo takovou hru nehraje, přesto ji hodnotí pozitivně, nebo naopak samo takovou hru hraje, ale nikoho jiného nezná a zaujímá pozitivní postoj k takové hře.

Pokud je přítomný rozpor, kdy nezná nikoho jiného, ani samo genderově netypickou hru nehraje (pokud se jedná o hračku opačného genderu než je jeho/její gender), přesto ji hodnotí pozitivně, řadím tuto situaci do subkategorie „**neshoda**“. Stejně tak pokud někoho zná, kdo si genderově netypicky hraje, avšak i přesto je k takové hře neakceptující.

7. tematická oblast – doplňující: Porozumění neměnnosti genderové příslušnosti

V rámci této oblasti jsem pohlížela na souvislost mezi tím, jaká genderová kritéria dítě uvádí, a tím, jestli vnímá gender jako faktor oblíbenosti hry a zda je pro něj genderově netypická hra akceptovatelná. Informace o genderových kritériích vycházejí z odpovědí dětí na otázku „Podle čeho poznáme chlapce/dívku?“ Pokud dítě za genderová kritéria označuje nějaké změnitelné charakteristiky (oblečení, účes nebo právě hračka, se kterou si hraje), lze usuzovat, že genderově netypickou hru bude hodnotit přísněji, protože si není vědomo toho, co nás definuje jako ženy či muže (tedy nechápe neměnnost pohlaví při změně vnějších pozorovatelných znaků). V opačném případě dítě jako kritéria příslušnosti k genderu uvádí nějaké nezměnitelné vrozené charakteristiky (obličej, hlas, dívky jsou jemnější apod.). Takové dítě lépe rozumí tomu, že gender je napříč situacemi i v průběhu času neměnný (tedy rozumí tomu, co nás definuje jako ženy či muže) a dovede snadněji přijmout možnost, že někdo může vykonávat činnosti, které jsou typicky spojované s opačnou genderovou kategorií – neznamena to pro něj totiž, že takový člověk přestává být mužem či ženou.

Jak je vidět v tabulce č. 2, děti v naprosté většině jako kritéria maskulinity či femininity uváděly vnější změnitelné charakteristiky. Pouze tři dívky a dva chlapci uvedli současně vedle změnitelných také charakteristiky vrozené. Z toho důvodu tuto tematickou oblast dále nijak neanalyzuji, protože nalézt zde nějaké souvislosti není možné.

Tato situace mohla zřejmě nastat tím, jak byla kladena otázka. V mnoha případech jsem se dětí ptala na genderová kritéria s odkazem na fotografie, které byly před námi: „Když se podíváme na tyto fotky, tady jsme říkali, že je kluk a tady holka. Podle čeho můžeme poznat, že je někdo kluk a někdo holka (příp. podle čeho můžeme poznat, že tohle je kluk a tohle holka)?“ Taková otázka patrně děti naváděla k tomu, aby se řídily tím, co vidí na fotce. To by také dokazoval fakt, že děti velice často jako genderová kritéria udávaly prvky, které nejsou nijak genderované (např. brýle, které má na fotografiích chlapec a dívka nikoli). Děti samy po mém dotazu často odpovídaly, že brýle nosí i dívky. Nabízí se tedy možnost, že děti zkrátka porovnávaly dívku a chlapce, které viděly před sebou na fotografiích.

Tabulka č. 1a – dívky

	Gender jako faktor oblíbenosti hry	Explicitní stereotyp. hraček	Implicitní stereotyp. hraček	Akceptace/tolerance genderově netypické hry		Rozdíl v hodnocení hry chlapce a dívky
				Genderově netypická hra chlapce	Genderově netypická hra dívky	
Alena	částečně	ano	x	x	x	není rozdíl
Amálie	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci
Aneta	ano	ano	x	neakceptuje	neakceptuje	není rozdíl
Anna	ano	ano	x	nejistý postoj	akceptuje	striktněji k chlapci
Bára	ano	ano	x	neakceptuje	neakceptuje	není rozdíl

Dorotka	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	není rozdíl
Ema	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – ne	toleruje	x	významně striktněji k chlapci
Hanka	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – ne	akceptuje	x	významně striktněji k chlapci
Irena	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – částečně	toleruje	x	významně striktněji k chlapci
Ivana	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	není rozdíl
Justýna	ano	ano	x	neakceptuje	nejistý postoj	striktněji k chlapci
Klára	ano	ano	x	neakceptuje	neakceptuje	striktněji k chlapci
Kristýna	ne	ne	ano	nejistý postoj	nejistý postoj	není rozdíl
Lenka	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	není rozdíl
Linda	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci
Madla	ano	ne	ano	akceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci
Monika	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – ne	neakceptuje	x	významně striktněji k chlapci

Nela	ano	ano	x	neakceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci
Olga	ano (u panenek)	ano	u autíček – ano	nelze určit	x	významně striktněji k chlapci
Radka	ano (u panenek)	ano	u autíček – ne	toleruje	x	významně striktněji k chlapci
Sára	ano (u panenek)	ano	u autíček – ne	toleruje	x	významně striktněji k chlapci
Simona	ano (u panenek)	ano	u autíček – ano	nejistý postoj	x	významně striktněji k chlapci
Šárka	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci

Tabulka č. 1b – chlapci

	Gender jako faktor oblíbenosti hry	Explicitní stereotyp. hraček	Implicitní stereotyp. hraček	Akceptace/tolerance genderově netypické hry		Rozdíl v hodnocení hry chlapce a dívky
				Genderově netypická hra chlapce	Genderově netypická hra dívky	
Dan	ne	ne	ne	x	x	není rozdíl
Domča	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci

Filip	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – ne	akceptuje	x	významně striktněji k chlapci
Kristian	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – ne	akceptuje	x	významně striktněji k chlapci
Ludvík	ano	ne	ano	akceptuje	akceptuje	striktněji k chlapci
Marek	ne	ne	ne	x	x	není rozdíl
Matouš	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	není rozdíl
Michal	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – ne	akceptuje	x	významně striktněji k chlapci
Mirek	ne	ne	částečně	x	x	není rozdíl
Nikolas	částečně	ano	x	x	x	není rozdíl
Norbert	ano	ano	x	neakceptuje	neakceptuje	není rozdíl
Oldřich	ano	ano	x	toleruje	akceptuje	striktněji k chlapci
Otakar	ano	ano	x	nejistý postoj	toleruje	striktněji k chlapci
Patrik	ano	ano	x	toleruje	toleruje	není rozdíl
Pavel	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	není rozdíl
Radim	ne	ne	ne	x	x	není rozdíl
Samuel	ano (jen u panenek)	ano	u autíček – částečně	toleruje	x	významně striktněji k chlapci

Simon	ano	ano	x	toleruje	akceptuje	striktněji k chlapci
Štěpán	ano	ano	x	neakceptuje	neakceptuje	striktněji k chlapci
Tadeáš	ano	ano	x	akceptuje	toleruje	striktněji k dívce
Václav	částečně	ano	x	x	x	není rozdíl
Vítek	ne	ne	částečně	x	x	není rozdíl
Vojta	ano	ano	x	akceptuje	akceptuje	není rozdíl

Tabulka č. 2a – dívky

	Postoj k genderově netypické hře (chlapecká – dívčí)	Kontext postoje		Genderová kritéria
		Zná gender. netypickou hru chlapce/dívky/ samo ji hraje	Shoda/neshoda	
Alena	x – x	ano/ano/ano	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Amálie	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	změnitelné charakteristiky
Aneta	neakcept. – neakcept.	ne/ne/ne	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Anna	nejistý postoj – akceptuje	ne/ano/ne	x/částečná	změnitelné + vrozené charakteristiky
Bára	neakcept. – neakcept.	ne/ne/ne	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky

Dorotka	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ano (ale nebaví mě to)	neshoda/ částečně	změnitelné charakteristiky
Ema	toleruje – x	ano/ano/ano	shoda/shoda	změnitelné + vrozené charakteristiky
Hanka	akceptuje – x	ano/ano/občas	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Irena	toleruje – x	ne/ne/ano	neshoda/ částečná	změnitelné charakteristiky
Ivana	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ano	neshoda/ částečná	změnitelné charakteristiky
Justýna	neakcept. – nejistý postoj	ne/ano/ano	shoda/x	změnitelné charakteristiky
Klára	neakcept. – neakcept.	jednoho/ne/ne	neshoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Kristýna	nejistý postoj	ano/ano/ano	x/x	změnitelné + vrozené charakteristiky
Lenka	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	změnitelné charakteristiky
Linda	akceptuje – akceptuje	jednoho/ano/ ano	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Madla	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ano	neshoda/ částečná	změnitelné charakteristiky
Monika	neakcept. – x	ne/ano/občas	shoda/shoda	neví

Nela	neakcept. - akceptuje	ne/ne/ano	shoda/částečná	změnitelné charakteristiky
Olga	nelze určit – x	ne/ne/ano	x/částečná	změnitelné charakteristiky
Radka	toleruje – x	jednoho/ne/ano	shoda/částečná	změnitelné charakteristiky
Sára	toleruje – x	ne/ano/ano	neshoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Simona	nejistý postoj – x	ne/ano/ano	x/shoda	změnitelné charakteristiky
Šárka	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ano	neshoda/ částečná	změnitelné charakteristiky

Tabulka č. 2b - chlapci

	Postoj k genderově netypické hře (chlapecká – dívčí)	Kontext postoje		Genderová kritéria
		Zná gender. netypickou hru chlapce/dívky/ samo ji hraje	Shoda/neshoda	
Dan	x – x	ano/ano/občas	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Dominik	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	změnitelné charakteristiky
Filip	akceptuje – x	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	změnitelné charakteristiky

Kristian	akceptuje – x	ne/ano/ne	neshoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Ludvík	akceptuje – akceptuje	ne/ano/ano	částečná/shoda	změnitelné charakteristiky
Marek	x – x	ano/ano/ano	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Matouš	akceptuje – akceptuje	ano/ano/ano	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Michal	akceptuje – x	ne/ano/ne	neshoda/shoda	neví
Mírek	x – x	ano/ano/ne	částečná/shoda	změnitelné charakteristiky
Nikolas	x – x	ne/ano/ano	částečná/shoda	změnitelné + vrozené charakteristiky
Norbert	neakcept. – neakcept.	ne/ne/ne	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Oldřich	toleruje – akceptuje	jednoho/ano/ne	částečná/shoda	změnitelné charakteristiky
Otakar	nejistý postoj – toleruje	ne/ne/ne	x/neshoda	změnitelné charakteristiky
Patrik	toleruje – toleruje	ne/ne/občas	částečná/ neshoda	změnitelné charakteristiky
Pavel	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	změnitelné charakteristiky
Radim	x – x	ne/ano/ano	částečná/shoda	změnitelné charakteristiky

Samuel	toleruje – x	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	změnitelné + vrozené charakteristiky
Simon	toleruje – akceptuje	jednoho/ano/ne	částečná/shoda	změnitelné charakteristiky
Štěpán	neakcept. – neakcept.	ne/ne/ne	shoda/shoda	změnitelné charakteristiky
Tadeáš	akceptuje – toleruje	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	neví
Václav	x –x	ne/ano/ne	neshoda/shoda	chybí odpověď
Vítek	x – x	ano/ne/ano	shoda/neshoda	změnitelné charakteristiky
Vojta	akceptuje – akceptuje	ne/ne/ne	neshoda/ neshoda	neví

Ke každému dítěti a jeho údajům v tabulce č. 1 jsem přiřadila ještě položku věku. Analyzovala jsem souvislost věku s příznivostí jejich postoje k genderově netypické hře. Věk dětí v mém výzkumu se celkově pohyboval od 4 let a 8 měsíců do 7 let a 2 měsíců, přičemž nejpočetnější věkovou skupinou byla skupina od 5,5 do 6,5 let. Žádný rozdíl s ohledem na věk dětí se v postojích neukázal, z toho důvodu není položka věku v tabulkách zařazena.

V rámci rozhovorů jsem také pohlížela na to, jak děti mluví o hře chlapce či dívky s puzzlem. Informace vycházející z této části rozhovoru se však neukázala pro analýzu rozhovorů jako významná. Tyto údaje jsem tedy používala pouze pro porovnání s tím, jak dítě reagovalo na ostatní fotky, a pro dotvoření představy o tom, jaký typ úvah při hodnocení dítěte zřejmě používalo.

3.4 Presentace výsledků

Analýza výsledků ukázala, že naprostá většina dětí vnímala genderovou typičnost či netypičnost hry svých vrstevníků a vrstevnic. Z celkového počtu 46 dětí (23 dívek a 23 chlapců) jich o genderové příslušnosti hraček explicitně hovořilo 38 (z toho 21 dívek a 17 chlapců). U dalších 5 jsem pak zaznamenala implicitní stereotypizování hraček (2 dívky a 3 chlapci). Pouze 3 chlapci nemluvili o genderové příslušnosti hraček a nebylo možné u nich vypozaovat ani to, že by genderovou netypičnost nějak vnímali (tedy implicitní stereotypizování).

Současně však 12 (8 dívek a 4 chlapci) ze 40 dětí, u kterých jsem vyhodnotila, že gender je pro ně faktorem ovlivňujícím jejich hodnocení oblíbenosti hry, vnímá genderovou příslušnost jako determinantu oblíbenosti hry pouze u chlapců hrajících si s panenkami, nikoli u dívek hrajících si s autíčky. Z toho u 5 dívek a 3 chlapců jsem nevypozorovala ani implicitní stereotypizování autíček. Dohromady tedy 17 dětí (9 dívek a 8 chlapců) si myslí, že gender nemusí ovlivňovat oblíbenost hry dívek s autíčky, kdežto pouze 7 dětí (1 dívka a 6 chlapců) má stejné mínění o hře kluka s panenkami.

Z 18 dívek, které vnímají gender jako faktor oblíbenosti chlapecké genderově netypické hry, jich 8 takovou hru akceptuje. V případě dívčí genderově netypické hry vnímá gender jako faktor její oblíbenosti 12 dívek, z nich 9 takovou hru akceptuje. V případě chlapců jich 15 míní, že gender podmiňuje oblíbenost genderově netypické hry chlapců, a 9 z nich zaujímá akceptující postoj. Co se týče genderově netypické hry dívek, tak vnímá gender jako důležitý faktor 12 chlapců, z toho 7 takovou hru akceptuje.²

Dohromady pak tedy 9 dívek a 16 chlapců nevidí gender jako překážku v oblíbenosti genderově netypické hry chlapce, nebo takovou hru akceptuje. V případě netypické hry dívky má tento postoj 18 dívek a 18 chlapců. Genderově netypickou hru dívek neakceptují pouze 3 dívky a 2 chlapci, genderově netypickou hru chlapce pak 6 dívek a 2 chlapci.

Pro větší přehlednost jsou tyto údaje zaneseny v tabulce č. 3. Můžeme zde vidět, kolik z dětí, které genderovou netypičnost vnímají, zaujímají akceptující postoj (1. sloupec).

² Z počtů chlapců a dívek, kteří vnímají gender jako důležitý faktor oblíbenosti hry, jsou vyjmuty děti, jejichž postoj nebylo možné určit nebo byl hodnocen jako nejistý.

Následující dva sloupce pak spojují děti, které oblibu dle genderu ani nehodnotní, s dětmi, jejichž postoj je hodnocen jako akceptující (2. sloupec), a dětmi, které takovou hru tolerují (3. sloupec). Ve čtvrtém sloupci jsou údaje o počtech dětí, které jsou k genderově netypické hře neakceptující, poslední poskytuje údaje o dětech, jejichž postoje nebylo možné vyhodnotit.

Podle těchto údajů můžeme tedy vidět, že většinově, byť děti téměř vždy vnímají netypičnost hry z hlediska genderového řádu, takovou hru akceptují nebo alespoň tolerují. Nejvíce je přijímaná dívkami hra holčičky s autíčky. Velice podobnou míru přijatelnosti poté vidí chlapci u obou genderově netypických her, ke hře dívek s autíčky zaujímají lehce příznivější postoj. Nejméně přijímaná je hra chlapce s panenkami dívkami.

Výše uvedené údaje a současně i poslední sloupec z tabulky č. 1 ukazuje, že dívky i chlapci se staví příznivěji k genderové netypičnosti ve hře dívek, než chlapců. Celkem 26 dětí (16 dívek a 10 chlapců) se stavělo více odmítavě k genderově netypické hře chlapců oproti dívčím. Z toho postoj 12 z nich (8 dívek a 4 chlapců) hodnotím jako významně striktnější ke hře chlapce s panenkami – to znamená, že hru dívky s autíčky ani nehodnotily jako vymykající se pravidlům genderovaného světa. Pouze v jednom případě chlapec hodnotil hru dívky s autíčky striktněji než hru kluka s panenkami. Když jsem se v rozhovorech dotazovala na hru kluka s panenkami, děti se občas takové představě smály, to se v případě, kdy jsme mluvili o dívce s autíčky, nestalo ani jednou.

Z výsledků také vyplývá, že chlapci zaujímají k oběma genderově netypickým hrám podobnější postoj, kdežto dívky se staví výrazně příznivěji ke hře dívky s autíčky, než ke hře chlapce s panenkami.

Postoj chlapců k genderové netypičnosti ve hře lze obecně hodnotit jako příznivější než postoj dívek. Chlapci celkem v 5 případech gender vůbec nevnímali jako významný faktor pro hodnocení obliby hry, ve 2 případech pak jen částečně. Současně, jak uvádím již výše, pouze ve dvou případech jsem jejich postoj hodnotila jako neakceptující u hry chlapce s panenkami, shodně dvakrát i v případě hry dívky s autíčky.

Oproti tomu mezi odpověďmi dívek se vyskytl pouze jeden případ, kdy dívka nevnímala gender jako významný pro hodnocení obliby hry, v jednom případě částečně.

Neakceptující postoj ke hře chlapce s panenkami zaujímalo 6 dívek, ke hře dívky s autíčky 3 dívky. Dáme-li dohromady počet chlapců (resp. dívek), kteří nevnímají gender jako faktor podmiňující oblibu hry a těch, kteří takovou hru akceptují (jak je uvedeno též v tabulce č. 3), v případě genderově netypické hry dívčí takový postoj zaujímá stejný počet chlapců jako dívek, avšak u genderově netypické hry chlapecké má takový postoj o 7 chlapců více než dívek. Sečteme-li pak tento údaj ještě s postoji tolerujícími, je to již o 7 chlapců více než dívek v případě netypičnosti v dívčí hře a o 5 chlapců více v případě netypičnosti v chlapecké hře.

Mezi dívkami se rovněž vyskytly dva rozhovory, které hodnotím jako postojově nejstriktnější k překračování genderového řádu ve hře. Jedna z dívek se například posmívá, když vidí na fotce chlapce s panenkami, a doprovází to komentářem: „*To je dobrý, jak ten kluk je maminka.*“ Z rozhovoru pak vyplývá, že ve školce zná jednoho chlapce, který si s panenkami hraje, a ostatní se mu smějí. Rozhovor dále pokračuje:

Já: Kluky většinou hra s panenkami nebaví, aha. A ty říkáš, že jednoho, co si s panenkami hraje, znáš, vid'? Jak se jmenoval?

K: Adámek.

Já: A Adámka to třeba bavilo? Nebo proč myslíš, že si s nima hrál?

K: Nevím. Asi abychom se mu smáli a říkali, že Adámek je maminka. A potom jsme se tomu smáli a říkali jsme to Adámkovi. (pochechtává se)

Já: Aha. Takže myslíš, že to Adámek dělal pro tu srandu?

K: Jo. (směje se)

Já: Dobře... Takže kdyby si takhle kluk hrál s panenkama, tak by ses tomu smála?

K: Jo.

Já: A řekla bys mu třeba, že si s těma panenkama nemá hrát, nebo si myslíš, že je to spíš jedno, že si s nima hraje?

K: Že si s nima nemá hrát, protože když si hraje sám, tak musí být maminka. Jenom když si holka s ním bude hrát, tak řekne holčičce. A bude táta.

Já: Aha. A pak si s nima hrát může, když bude dělat toho tátu?

K: Jo.

Já: Takže když si bude hrát sám, tak by to nešlo?

K: Nešlo.

Já: Protože by musel hrát maminku.

K: Jo. Maminka se o miminka nejlíp stará.

Já: Aha, takže kluk by si s nima sám hrát neměl...

K: Ne, neměl.

Já: A kdyby si s nima hrát chtěl?

K: Tak může, ale budou se mu posmívat.

I druhá z dívek zaujímala velice rozhodný postoj k tomu, jak je genderově netypická hra závažný přestupek. Uvádím úryvek rozhovoru, kde hovoříme naopak o hře dívky s autíčky, a který dobře reprezentuje striktní postoj dívky:

Já: Ano, takže na té fotce si hraje nějaká holčička s autíčkama. Myslíš si, že jí to baví hrát si s těma autíčkama?

B: Kroutí hlavou, že ne.

Já: Ne? Proč jí to nebaví?

B: Protože je holka. A holky si s tím nehrajou! (razantně)

Já: Holky si s tím nehrajou, jo? Ale tady ta holčička si s tím hraje...

B: Přikývne.

Já: A proč si s tím, myslíš, hraje, když si s tím holky jinak nehrajou?

B: Protože jí to asi maminka taky přikázala.

Já: Myslíš, že jí to mamka taky přikázala, jo?

B: Jo.

...

Já: Dobře... Tak ještě bych se tě chtěla zeptat. Tady máme toho kluka a tady máme holčičku, která si hraje s autíčkama...

B: A nebaví ji to.

Já: A nebaví jí to. Ale hraje si s nima, vid'? I když teda jenom proto, že jí to přikázala maminka.

B: Neměla by to dělat!

Já: Neměla by to dělat, aha. Ale hraje si s nima... Jak si myslíš, že si s nima ta holčička bude hrát? Co s nima třeba bude dělat?

B: Zlobit.

Já: Zlobit?

B: Jo. Protože si s nima nechce hrát.

Tabulka č. 3

	Akceptují		Nevnímají gender jako faktor oblíbenosti hry + akceptují		Nevnímají gender jako faktor oblíbenosti hry + akceptují + tolerují		Neakceptují		Nejistý postoj	
	Genderově netypickou hru chlapce	Genderově netypickou hru dívky	Genderově netypickou hru chlapce	Genderově netypickou hru dívky	Genderově netypickou hru chlapce	Genderově netypickou hru dívky	Genderově netypickou hru chlapce	Genderově netypickou hru dívky	Genderově netypickou hru chlapce	Genderově netypickou hru dívky
Dívky	8	9	9	18	13	16	6	3	4	2
Chlapci	9	7	16	18	20	21	2	2	1	0
Celkem	17	16	25	36	33	37	8	5	5	2

Z tabulky č. 2 vyplývá, jaká je souvislost mezi postojem dítěte a tím, jakou má zkušenost s genderově netypickou hrou. Z výsledků mého výzkumu vychází, že tento faktor má na postoje dětí vliv. Celkem bylo možné provést 85 srovnání (46 dětí hodnotilo vždy 2 genderově netypické hry, což je celkem 92 výpovědí, od kterých odečítám 7 případů, kde nebylo možné vyhodnotit postoj, nebo byl vyhodnocen jako nejistý). V 56 případech se ukázala úplná nebo částečná shoda mezi postojem dítěte a tím, zda zná nebo samo hraje hru s genderově netypickou hračkou. 29 srovnání bylo vyhodnoceno jako neshodující se.

Ve srovnáních, kde se neshodovala zkušenost dítěte s jeho postojem, šlo o situaci, kdy dítě, byť neznalo genderově netypickou hru, hodnotilo ji pozitivně (11 případů), nebo ji hodnotilo pozitivně, ačkoli ji neznalo a dokonce se jí ani samo nevěnovalo (17 případů). Jde tedy o děti, jejichž postoje jsou akceptující (resp. tolerující), nebo gender nevnímají jako faktor oblíbenosti hry a současně s takovou hrou nemají žádnou zkušenost. Lze předpokládat, že jejich chápání genderového rozdělení světa je více flexibilní. I v tomto případě lze přístup chlapců hodnotit obecně jako příznivější, protože tuto situaci jsem zaznamenala u 18 chlapců a pouze u 10 dívek.

Opačným případem je situace, kdy dítě zná někoho, kdo si hraje s hračkou typickou pro opačný gender, ale přesto k takové hře zaujímá neakceptující postoj. Tato situace se objevila pouze jednou, a to v případě dívky, jejíž postoj, jak uvádím výše ve výsledcích, hodnotím jako jeden ze dvou postojově nejstriktnějších k genderové netypičnosti ve hře. Lze usuzovat, že taková dívka má velice silně interiorizovaná pravidla genderového řádu a takový přestupek je pro ní obtížně přijatelný.

V případě částečné shody nastala buď situace, kdy dítě genderově netypickou hru zná ze svého okolí, ale samo ji nehraje, přesto ji i tak hodnotí pozitivně. Takto vyhodnocena byla pouze 4 srovnání (1 dívka a 3 chlapci). I zde lze usuzovat, že jde o děti, jejichž chápání genderovaného světa je více flexibilní.

Mnohem častější byla situace, kdy pro dítě bylo při hodnocení hry určující to, zda ji ono samo hraje, nikoli to, zda zná ještě někoho jiného. Celkem ve 12 případech (8 dívek a 4 chlapci) tedy dítě hodnotilo hru s hračkou typickou pro opačný gender pozitivně, přičemž neznalo nikoho, kdo by jí hrál, avšak samo se takové hře věnovalo. Tato situace značí, že děti mají tendenci hodnotit oblíbenost hry dítětem stejného genderu podle toho, co jeho/jí samotou

baví. Dohromady se shoda mezi vlastní preferencí a hodnocením hry objevuje ve 28 případech. V jednom případě dívka uvádí, že si s autíčky hraje, avšak nebaví jí to, přesto je její postoj k takové hře akceptující.

3.4.1 Shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek

První a druhou výzkumnou otázkou, které jsem vznesla v kapitole 3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky, bylo 1) Je genderová příslušnost hračky významným faktorem pro hodnocení oblíbenosti hry dětmi předškolního věku? a 2) Užívají děti explicitně genderové důvody při posuzování oblíbenosti hry? Dle výše uvedených výsledků bychom si na obě položené otázky měli odpovědět ano. Zařazení hračky do jedné z genderových kategorií se u mnoha dětí ukázalo jako podstatné pro posuzování oblíbenosti hry vrstevníky a vrstevnicemi a o genderové nálepce hračky samy hovořily a uváděly ji jako důvod, proč dítě řazené do opačné genderové kategorie hra nebude bavit a naopak dítě shodné genderové kategorie ano.

Třetí výzkumná otázka zněla: Vnímají děti předškolního věku genderově netypickou hru jako přijatelnou? Ačkoli děti přirozeně mají znalosti o rozdělení světa na mužský a ženský, překračování těchto hranic ve hře nevnímají jako neomluvitelný přestupek, naopak ve většině případů je jejich postoj k takové hře spíše pozitivní.

Současně se však ukázalo, že akceptovatelnější je, pokud se takového překročení hranic ve hře dopustí dívka než chlapec. Tedy budeme-li chtít odpovědět na otázku č. 4, zda hodnotí děti genderově netypickou hru chlapce přísněji než genderově netypickou hru dívky, odpověď bude ano. Děti jsou k genderově netypickému chování chlapce ve hře mnohem méně shovívavější než k takovému chování dívky.

Pátou výzkumnou otázkou jsem se ptala, zda jsou v hodnocení genderově netypické hry přísnější chlapci než dívky. Odpovědí na tuto otázku je překvapivě ne, přísnější postoj k genderově netypické hře zaujímají dívky.

Poslední položená otázka se týkala souvislosti postojů a věku dětí: Liší se postoje dětí s ohledem na jejich věk? Dle výsledků mého výzkumu se neukázal žádný významný rozdíl v postojích dětí s ohledem na jejich věk.

3.5 Diskuze

Za hlavní zjištění vycházející z výzkumu uvedeného v této práci považuji skutečnost, že byť děti téměř vždy zaznamenaly a zohledňovaly nesoulad mezi genderem dítěte a genderem, který je klasicky přisuzován hračce, se kterou si hraje, jejich postoj k takovému překračování pravidel genderového řádu v naprosté většině nebyl neakceptující. Zjištění, že děti vnímají příslušnost hraček k jedné z genderových kategorií a explicitně ji užívají k posuzování preference hračky jinými dětmi, je v souladu s dřívějšími výzkumy např. Eisenberg a spol. (1982), Cowan a Hoffmana (1986) nebo Martin a spol. (1995).

Z výsledků výzkumů je také známo, že děti rozlišují osoby, věci a aktivity na základě genderu již od věku 18 měsíců (Renzetti, Curran, 2003; Janošová, 2008) a hračky jsou jedny z prvních a nejčastějších materiálních věcí, se kterými se ve svém okolí setkávají. Je tedy zřejmé, že si poměrně záhy vytváří znalost i o jejich genderové příslušnosti. Nejsou mi známy výzkumy, které by zkoumaly postoje dětí ke skutečně probíhající hře s genderově netypickou hračkou. Nicméně byla hodně zkoumaná flexibilita v myšlení dítěte vztahující se k genderovému rozdělení světa. Tedy jejich schopnost akceptovat jisté odchylky od genderových norem. Některé výzkumy uvádějí, že tato flexibilita začíná narůstat ve věku od 7 let a mezi 5 a 7 lety se drží na nejvyšší úrovni naopak rigidita, která je typická tedy spíše nižší tolerancí k odchylkám (Serbin, 1993, Signorella, 1993 a Trautner, 1992 in Martin, Ruble, 2002). Avšak závěry Banse a Gawronského (2010) naopak říkají, že ústup rigidity a nárůst flexibility přichází již od věku 5 let. V rámci mého výzkumu nemám srovnání s dětmi, které by byly mladší 5 let, avšak je zde evidentní vysoká míra flexibility a tato zjištění by tedy byly ve shodě spíše s druhým uvedeným výzkumem, tedy Banse a Gawronského (2010).

Jiným možným vysvětlením vysoké míry akceptace dětí k genderově netypické hře by mohly být také změny ve společnosti – tedy úbytek genderové polarizace a s tím související úbytek genderových stereotypů. Takové změny by se přirozeně promítly do toho, jak děti vnímají překračování hranic mezi gendery a jejich smýšlení o takových „přestupcích“ by bylo více flexibilní. Takové závěry by ovšem musely být potvrzeny jinými obsáhlejšími studiemi.

Je dobré mít také na mysli, že odchylování od genderových norem, které děti v rámci našich rozhovorů hodnotily, probíhalo ve hře, tedy v kontextu, který je zcela odlišný od jiných každodenních činností. Hra je jakýmsi fantazijním světem, v němž je dítěti umožňováno jednat mnohem více svobodně a dobrovolně. Poskytuje oproti reálnému světu bezpečnější prostor, do něhož i dospělí zasahují jen v minimální míře (Koťátková, 2005; Mišurcová a spol., 1980). Je možné, že pokud by tytéž děti, které byly součástí mého výzkumu, hodnotily jiné projevy svých vrstevníků a vrstevnic v kontextech, které nenabízí tak bezpečný prostor, postoje dětí by se projevovaly jinak.

Zjištění výzkumu považuji nicméně za velmi pozitivní. Jak uvádím výše, vrstevnická skupina je velmi důležitým socializačním činitelem významně působícím na chování dětí. A to samozřejmě právě i na chování, které je či není v souladu s genderovými normami (Langlois, Downs, 1980; Roopnarine, 1984; Martin, 1989; Janošová, 2008). Pokud je tedy ve skupině dětí genderově netypické chování nepřijatelné, konkrétní dítě pak zřejmě upřednostní podřízení se takové normě před vlastními preferencemi, aby se vyhnulo případným sankcím. Případně též, aby si vybudovalo větší oblibu ve skupině. Ve skupině, kde jsou odchylky od genderového řádu ve hře akceptovatelné, má dítě větší možnost volit si hračky, se kterými si bude hrát, podle vlastních preferencí. To považuji za důležité právě z důvodů, které uvádím v kapitole 2.2.6 Hračky a genderová socializace, a to, že různé hračky rozvíjí a podporují u dětí různé schopnosti a dovednosti. V takové skupině má tedy dítě možnost jednak rozvíjet se a zdokonalovat v tom, co ho opravdu baví a jednak může být jeho rozvoj mnohem různorodější a všestrannější. Dívka si pak tedy nemusí hrát „nuceně“ s panenkami a učit se starostlivosti a péči o druhé, když ve skutečnosti by raději stavěla ze stavebnice a zdokalovala tak své konstrukční dovednosti a schopnost analýzy a syntézy. Naopak malý chlapec v takovém prostředí nemusí nutně hrát hru s autíčky, ve které si ale autíčka spolu povídají a pomáhají si, jen proto, aby „zapadal“, když on patrně má naopak zájem věnovat se činností zaměřeným na rozvoj péče o druhé a možná by si raději hrál třeba s panenkami (obdobný příklad hry s autíčky jeden z chlapců v mém výzkumu skutečně uvedl, samozřejmě je pouze mým odhadem, z jakého důvodu právě tento způsob hry volí).

Je zřejmé, že tato odpovědnost přirozeně neleží na samotných dětech. Postoje dětí jsou z velké části odrazem postojů jejich rodičů a jiných dospělých v jejich okolí. Pro hodnocení genderových, stejně i jakýchkoli jiných přestupků, přebírají děti to, co vidí či slyší od autorit. Těmi tedy kromě rodičů a jiných významných příbuzných můžou být také třeba učitelé a učitelky v mateřských školách apod. Současně si uvědomuji, že v naší společnosti, kde je dělení světa na mužské a ženské hluboce zakořeněno, je velmi nesnadným úkolem vyhnout se genderovému nálepkování.

Výzkumy Martin a spol. (1995) a Lam a Lemana (2003) dokládají, že děti mají tendenci hodnotit preferenci hračky jiným dítětem stejného genderu podle toho, jaké jsou jejich vlastní preference. Jednodušeji řečeno tedy lze říct, že dítě (a to pravděpodobně i v rámci našich rozhovorů) může nad situací uvažovat způsobem „*Jsem dívka a hra s autíčky mě baví, to znamená, že i tuto dívku bude hra s autíčky bavit*“. Takovou souvislost mezi hodnocením hry a vlastními preferencemi potvrzují i mé výsledky. Ty navíc ukazují, že záleží i na tom, co zná dítě ze svého okolí. V období předškolního věku je myšlení dětí značně rigidní a mají tendenci hodnotit svět a to, co kolem sebe vidí, na základě představy, kterou si z dosud pozorovaného utvořily (Šulová, 2010). Pokud tedy dítě nezná nikoho, kdo by se věnoval genderově netypické hře a taková hra by ho bavila, je pro něj příliš obtížné brát v potaz, že taková alternativa (odchylka od jeho představy) může ve světě existovat. V tomto věku má dítě již ustavená schémata (včetně právě genderových schémat) a pokud součástí takového jeho schématu není to, že i někteří chlapci mohou mít rádi hru s panenkami a dívky hru s autíčky, jen velmi těžko bude schopno brát takový fakt v potaz. Avšak i takové děti v rámci mého výzkumu nalézám. Takové děti, které tedy neznají obdobnou hru ve svém okolí a případně ji ani samy nehrají, přesto ji kladně hodnotí, vnímám jako děti, jejichž myšlení vztahující se k genderu a genderovému řádu je výrazně flexibilnější.

V kapitole 2.2.5 Androcentrismus píší o tomto v naší kultuře přítomném fenoménu, podle něhož je vše spojované s mužskostí postaveno v hierarchii výše než to, co je spojováno s ženskostí. Femininita a to, co je s ní spojeno, je v tomto chápání pouze odchylkou od normy, kterou tvoří maskulinita, a je tedy vnímáno jako méněcennější (Jarkovská, 2013). To vede k tomu, že přebírání femininních znaků muži je posuzováno mnohem negativněji,

jelikož je to vnímáno jako jakýsi „úpadek jejich mužství“. A to právě souvisí s tím, jak i ve zmíněné kapitole uvádím, že hra chlapce s dívčími hračkami je vnímána hůř než hra dívky s chlapeckými hračkami. Negativnější postoj k femininním chlapcům oproti maskulinním dívkám potvrzuje např. i výzkum Sandnabba a Ahlberga (1999). A rovněž i výsledky mého výzkumu jsou v souladu s těmito zjištěními. Chlapci i dívky zaujímali ke hře kluka s panenkami striktnější postoj než ke hře holky s autíčky. Znamená to tedy, že chlapci mají oproti dívkám mnohem menší šanci volit své činnosti dle vlastních preferencí, neboť jejich chování je „hlídáno“ mnohem přísněji a přísněji také regulováno. Chlapci pak v důsledku toho mohou být rozvíjeni mnohem jednostranněji v porovnání s dívkami.

S androcentrismem, potažmo vyšším tlakem na chlapce v dodržování genderové role, souvisí také to, že sami chlapci jsou v hodnocení genderových přestupků přísnější. K takovým závěrům došli ve svém výzkumu např. Eisenberg a spol. (1982), potvrzuje to rovněž Janošová (2008). Výsledky mého výzkumu jsou ovšem s tímto v rozporu. Postoje chlapců vyšly jako pozitivnější k genderově netypické hře v porovnání s postoji dívek. Vysvětlením může být to, že ač na dívky není kladen takový tlak v dodržování genderové role, mají tendenci obecně dodržování pravidel pojímat striktněji oproti chlapcům a přestupky pak přísněji hodnotí.

Ačkoli jsem se zaměřila také na porovnání postoje dětí s jejich věkem, neobjevila jsem zde žádnou souvislost. Tato skutečnost může být dána nedostatečným počtem dětí v různých věkových kategoriích. Věk dětí se pohyboval v rozmezí 2 a půl let, avšak velká část dětí se nacházela těsně kolem průměrného věku dětí (tj. 6 let). Jen velmi málo dětí se nacházelo na okrajích tohoto rozmezí. Výzkumný vzorek pro tyto věkové skupiny tedy nebyl dostatečný. Tato nerovnoměrnost mohla způsobit, že se neobjevily žádné souvislosti mezi věkem a postojem dětí.

Současné však všechny děti, se kterými jsem vedla rozhovory, byly 5ti leté a starší (až na jedinou výjimku – dívku, již byly 4 roky a 8 měsíců). Na základě údajů z literatury a výzkumů je právě 5. rok dobou, kdy děti dosahují vrcholu znalostí o genderových stereotypech (Banse, Gawronski, 2010), dochází k pochopení genderové stálosti, jak uvádí Janošová (2008) a dle Banse a Gawronského (2010) je to také věk, ve kterém nastupuje

nárůst flexibility, který trvá zhruba do 11 let. To znamená, že v rámci věkové skupiny dětí, kterou jsem analyzovala v mém výzkumu, můžeme určitou konzistentnost v postojích, na základě výše uvedeného, předpokládat.

S tímto by pak mohla souviset i skutečnost, že nebyl nalezen žádný rozdíl v určování genderových kritérií dětmi (tzn. kritérií, podle nichž poznáme dívku nebo chlapce). Avšak děti v naprosté většině uváděly jako genderová kritéria vnější změnitelné charakteristiky, ačkoli v tomto věku již bývá přítomno pochopení vrozených rozdílů mezi muži a ženami (Janošová, 2008). Jak uvádím již dříve v textu, tato skutečnost nastala zřejmě v důsledku špatně formulované otázky, která vybízela k tomu, aby se děti řídily tím, co je viditelné na fotografiích před námi – a jmenovaly pak tudíž vnější změnitelné charakteristiky.

Za další nedostatek výzkumu považuji to, že jsem vždy dostatečně nezajistila, aby dítě před rozhovorem opravdu ztratilo ostych a nebálo se odpovídat. Dosáhnout takového cíle by bylo samozřejmě časově velmi náročné, nicméně kontakt s dítětem před samotným započítím rozhovoru byl velmi krátký a mohlo to v některých případech způsobit, že dítě neodpovídalo zcela autenticky. V některých případech dítě například jen přikyvovalo, příp. kroutilo hlavou a je možné, že takové dítě neřeklo to, co ho skutečně k mým otázkám napadlo. Obdobně je tomu v případech, kdy jsem se dětí ptala na jejich zkušenost s genderově netypickou hrou. Jejich odpovědi s jistotou nemusí znamenat, že se s takovou hrou doopravdy ne/setkaly. Mnohem průkaznější odpovědi na tuto i jiné otázky by jistě přineslo pozorování dětí při jejich volné hře a v interakci s jejich vrstevníky a vrstevnicemi.

Rovněž se domnívám, že některé děti mohly odpovídat pouze účelově. To ovšem vnímám jako limit výzkumu, který mohu jen těžko ovlivnit. Pouze, jak jsem zmiňovala, je možné toto částečně ovlivnit lepším navázáním vztahu před rozhovorem. Jsem si nicméně vědoma toho, že některé děti mohly již na začátku rozhovoru nebo v jeho průběhu odhadovat, že „správnou“ odpovědí bude, že chlapci nemají rádi panenky a dívky autíčka, a podle toho pak formulovat své odpovědi.

Bylo by také možné, což jsem v rámci výzkumu z důvodu vysokého počtu dětí neprovedla, zohlednit a do analýzy zařadit další kontexty dětí, jako je třeba kontext rodinný (sourozenci, hračky, které má dítě doma, příp. i postoje rodičů k genderovanému světu),

osobnostní (zda je dítě spíš uzavřené či otevřené, stydlivé, plaché, povídavé apod.) nebo prostředí mateřské školy (tím může být materiální prostředí, hračky, jimiž je školka vybavena či prostorové uspořádání s ohledem na gender, i to, jaký postoj mají učitelky, zda k dětem přistupují na základě genderu či nikoli a podobně).

Domnívám se, že vztah hry a její genderové podmíněnosti si zaslouží velkou pozornost vzhledem k faktu, že jde o činnost, kterou děti v určitém věku (a to ve věku kritickém pro rozvoj celé řady schopností a dovedností) tráví většinou část svého života a může na ně mít i v pozdějším věku nezanedbatelný vliv.

4 Závěr

Cílem této práce bylo sledovat a analyzovat postoje předškolních dětí ke hře, která je z hlediska genderového řádu netypická a získané poznatky zařadit do kontextu dřívějších prací a poznatků z literatury.

V první, teoretické části jsem nejprve vystihla nejdůležitější charakteristiky předškolního období, které mohou být pro sledování dětských postojů podstatné. Dále jsem psala o genderu a jeho konstruování, popsala jsem, jak jsme do svých genderových rolí v průběhu života socializováni a jak se na tomto procesu podílejí samotné hračky.

V druhé části (empirické) jsem poté podrobně popsala, jak výzkum probíhal, jaké výzkumné metody jsem použila, jaké děti tvořily výzkumný soubor a jaké byly jeho konkrétní cíle. Pak jsem se zaměřila na analýzu dat a prezentaci výsledků, které z analýzy vyvstaly.

Na základě posbíraných dat jsem odpověděla na všechny položené výzkumné otázky a odpovědi byly spíše pozitivní. Na základě mých výsledků současné děti mají relativně vysokou šanci věnovat se hře, která je opravdu zajímavá, a nemusí se obávat sankcí ze strany jejich vrstevníků a vrstevnic, jelikož jejich postoje jsou i ke hře vymykající se genderovým rolím vesměs akceptující.

Jako překvapující se ukázal rozdíl v přísnosti postojů mezi chlapci a dívkami, protože jako přísněji nahlízející genderově netypickou hru vyšly z mého výzkumu dívky. To je v rozporu s poznatky v literatuře, dle nichž bývají v dětství i v dospělosti (pod vlivem fenoménu androcentrismu) chlapci/muži v dodržování genderových rolí striktnější. Avšak i tento závěr považuji za spíše pozitivní. V důsledku androcentrismu je v naší společnosti maskulinní role vymezena v porovnání s femininní úžeji a chlapci/muži jsou tak genderovou rolí více svazováni. Tento výsledek, který vzešel z mého výzkumu, by mohl poukazovat na to, že na chlapce již nejsou v dodržování role kladeny tak vysoké nároky a sami jsou pak schopni překračování genderových hranic lépe akceptovat a pro ně samotné to tak může znamenat větší svobodu volby. Takové závěry by však samozřejmě bylo nutné podložit dalšími výzkumy.

Tvoření této práce mi přineslo nejen spoustu nových teoretických poznatků z oblasti genderu a praktických zkušeností v rámci přípravy a uskutečňování výzkumu a následného zpracování dat, ale především také prohloubilo můj zájem a nadšení pro toto téma.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

BANDURA, Albert. Social learning theory. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1977. ISBN 0-13-816744-3.

BANERJEE, R., LITERN, V. Boys will be Boys: The Effect of Social Evaluation Concerns on Gender-Typing. Social Development, 2000, 9 (3), s. 397-408. ISSN 1467-9507.

BANSE, R., GAWRONSKI, B., REBETEZ, Ch., GUTT, H., MORTON, B. J. The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. Developmental Science, 2010, 13(2), s. 298-306. ISSN 1467-7687.

BEM, Sandra L. Genital Knowledge and Gender Constancy in Preschool Children. Child Development, 1989, 60(3), 649-662, ISSN 00093920.

BEM, Sandra L. The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality. Yale University Press, 1993. ISBN 0-300-06163-3.

CAMPENNI, Estelle. Gender Stereotyping of children's toys: A comparison of parents and nonparents¹. Sex Roles: A Journal of Research. 1999, 40 (12), 121-122. ISSN 03600025.

CARTER, D. Bruce, MC CLOSKEY, Laura A. Peers and the maintenance of sex - typed behavior: The Development of Children's Conceptions of Cross - Gender Behavior in Their Peers. Social Cognition. 1984, 2 (4), 294-314. ISSN 0278016x.

COWAN, Gloria; HOFFMAN, Charles D. Gender stereotyping in young children: Evidence to support a concept-learning approach. Sex Roles, 1986, 14.3: 211-224.

EISENBERG, Nancy, MURRAY, Edward, HITE, Tina. Children's Reasoning regarding Sex-Typed Toy Choices. Child Development. 1982, 53(1), 81-86. ISSN 00093920.

FRANCIS, Becky. Gender, toys and learning. Oxford Review of Education. 2010, 36(3), 325-344. ISSN 03054985.

GILLIGAN, Carol. Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů. Praha: Portál, 2001. Spektrum. ISBN 80-7178-402-8.

HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.

JARKOVSKÁ, Lucie. Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. ISBN 978-80-7419-119-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KURIC, Jozef a kol. Ontogenetická psychologie. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

LAM, Virginia L., LEMAN, Patrick J. The Influence of Gender and Ethnicity on Children's Inferences About Toy Choice. *Social Development*. 2003, 12(2), 269-287. ISSN 0961205X.

LANGLOIS, Judith H., DOWNS, A. Chris. Mothers, Fathers, and Peers as Socialization Agents of Sex-typed Play Behaviors in Young Children. *Child Development*. 1980, 51(4), 1237-47.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MARTIN, Carol Lynn. Children's Use of Gender-Related Information in Making Social Judgments. *Developmental Psychology*. 1989, 25(1), 80-81. ISSN 00121649.

MARTIN, C., EISENBUD, L., ROSE, H. Children's Gender-Based Reasoning about Toys. *Child Development*, 1995, 66, s. 1453-1471. ISSN 1467-8624.

MARTIN, C., RUBLE, D., SZKRYBALO, J. Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 2002, 128(6), s. 903–933. ISSN 0033-2909.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MILLER, Cynthia L. Qualitative Differences Among Gender-Stereotyped Toys: Implications for Cognitive and Social Development in Girls and Boys. *Sex Roles*. 1987, 16(9-10), 473-487. ISSN 03600025.

MILLER, Neal E, DOLLARD, John. Social learning and imitation. Routledge, 1998. ISBN 0-415-17794-4.

MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. Hra a hračka v životě dítěte. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1980.

OAKLEY, Ann. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9a.

RENZETTI, Claire M., CURRAN, Daniel J. Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

ROOPNARINE, Jaipaul L. Sex-Typed Socialization in Mixed-Age Preschool Classrooms. Child Development. 1984, 55(3), 1078-1084. ISSN 00093920.

SANDNABBA, N. Kenneth, AHLBERG, Christian. Parents' attitudes and expectations about children's cross-gender behavior. Sex Roles, 1999, 40.3: 249-263.

ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

ZIMMERMAN, Don H., WEST, Candace. Doing gender. Gender and Society, 1987, 1.2: 13-37.